

HANS GLINZ

Sprache – Schrift – Rechtschreibung

Abläufe beim Lesen und Schreiben – was ist hier wie wichtig?

A Historische Entwicklungen, Gesellschaftliches und Politisches, vernünftige Grenzen in den Ansprüchen

1. Historisches Verhältnis von Sprache und Schrift

1.1 Sprache in mündlicher Form ist älter als Sprache in geschriebener Form

Sprache in rein mündlicher Form ist älter und elementarer als Sprache mit Schrift. Die Kommunikation durch Hören und Sprechen ist nicht nur historisch älter, sondern auch für jeden heutigen Menschen elementarer als die Kommunikation durch Lesen und Schreiben. Die ältesten Schriftsysteme (zuerst Bilderschriften, dann Silbenschriften, dann Buchstaben- bzw. Lautschriften) wurden vor etwa 6000 Jahren entwickelt. Für die Sprache selbst, für welche und in deren Rahmen man diese Schriften erfand und benutzte, muß man aber ein noch um viele Jahrtausende höheres Alter annehmen. Es gibt noch heute Menschengruppen (Stämme, etwa in Afrika), die gar keine Schrift kennen, wohl aber eine oft recht komplizierte Sprache besitzen und in dieser Sprache oft auch eine mündlich überlieferte Literatur.

1.2 Darstellung von Wörtern ist älter als Abgrenzung von Sätzen

Innerhalb der Entwicklung der Schriftsysteme ist die Kennzeichnung der Wörter, aus denen der zu schreibende bzw. zu lesende Text besteht, wieder um Jahrhunderte, wenn nicht um Jahrtausende älter als die Kennzeichnung der Stimmführung und damit die Markierung der Grenzen von Sätzen durch das, was wir heute „Satzzeichen“ nennen.

Oft wurden nicht einmal die Wörter abgetrennt, sondern man ließ alle Buchstaben ohne besondere Zwischenräume aufeinanderfolgen (*scriptura continua*) – dem Leser oblag es dann, diese Buchstabenfolgen in Wörter abzutheilen und diese Wörter zu Sätzen zusammenzunehmen.

Abbildung 1: *Scriptura continua* noch in einer Plinius-Handschrift aus dem 5. Jahrhundert (XXV, 39, Cod. Paris. Lat. 5730, fol. 222^v, linke Spalte); der ausgerückte und größere Buchstabe I (in der dritten Zeile) markiert den Beginn eines neuen Absatzes. Das Faksimile zeigt die ersten 21 Zeilen aus der linken Spalte (ein Blatt hat zwei Spalten zu 26 Zeilen). Rechts in moderner Schrift der gleiche Text mit Wort-Abgrenzungen, darunter eine Wiedergabe durch deutsche Wörter, möglichst der lateinischen Satzstruktur nachgebaut, damit man sich auch als Nicht-Latinist eine Vorstellung davon machen kann, wie hier der Leseprozess etwa gelaufen sein mag.

Faksimile (ohne die letzten
fünf Zeilen der Spalte)

UT PRAEVENIRE NUNTI
US CLADIS NON POSSET
IBI VERO QUO LONGIUS AB
HOSTE ABERANT ET QUIA
SUB LUCEM PABULATUM
LIGNATUMQUE ET PRAE
DATUM QUIDAM DILAPSI
FUERANT NEGLECTA MA
GIS OMNIA AC SOLUTA IN
VENIRE ARMA TANTUM
IN STATIONIBUS POSITA
MILITES INERMES AUT
HUMI SEDENTES ACCU
BANTESQUE AUT OBAM
BULANTES ANTE VALLU
PORTASQUE CUM HIS TAM
SECURIS SOLUTISQUE
ROMANI CALENTIS AD
HUC AB RECENTI PUGNA
FEROCESQUE VICTORIA
PROELIUM INEUNT ITA

Übersetzung, möglichst wörtlich,
mit Satzzeichen

daß zuvorkommen [ein] Bote
[der] Niederlage nicht konnte.
Dort aber, je weiter [sie] vom
Feind weg waren und weil
bis Tagesanbruch [zum] Fouragieren
sowie Holzschlagen und Beute-
machen einige auseinandergegangen
waren, vernachlässigt umso mehr
alles und aufgelöst fin-

Wiedergabe mit Wort-
abgrenzungen

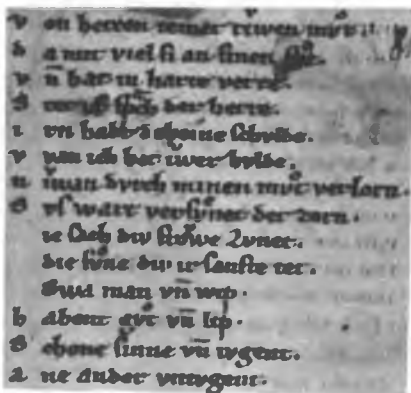
ut praevenire nunti-
us cladis non posset
Ibi vero quo longius ab
hoste aberant et quia
sub lucem pabulatum
lignatumqu[a]e et prae-
datum quidam dilapsi
fuerant neglecta ma-
gis omnia ac soluta in-
venire arma tantum
in stationibus posita
milites inermes aut
humi sedentes accu-
bantesque aut obam-
bulantes ante vallum
portasque cum his tam
securis solutisque
Romani calentis ad-
huc ab recenti pugna
ferocesque victoria
proelium ineunt ita

den [sie], Waffen einfach
in [den] Stellungen abgelegt,
Soldaten waffenlos oder
[am] Boden sitzend und lie-
gend oder herum-
gehend vor [dem] Wall
und [den] Toren, mit diesen so
sorglosen und aufgelösten
[die] Römer, erhitzt noch
von dem ebenbestandenen Kampf
und wild-mutig [vom] Sieg,
[ein] Gefecht fangen [sie] an. So

Erste Ansätze zu einer Abgrenzung von Sätzen und Teilsätzen, d. h. zu einer Interpunktion, entwickelten die griechischen Gelehrten in Alexandria (Ägypten) im 3. Jahrhundert vor Christus. Sie unterschieden drei Arten von Pausen bzw. von Abschlüssen: einen starken Abschluß (Satzende) durch Punkt oben in der Zeile, schwächeren Abschluß durch Punkt unten in der Zeile, schwache Unterbrechung (z. B. zum Atmen innerhalb eines Teilsatzes) durch Punkt auf mittlerer Höhe. Dieses Dreipunkte-System wurde aber nur in wenigen, besonders sorgfältig geschriebenen Handschriften angewendet, und ob solche Satzzeichen in den uns erhaltenen Abschriften auf die Textverfasser selbst zurückgehen oder ob sie von späteren Redaktoren oder Abschreibern eingesetzt wurden (oder von Lesern in schon fertige Handschriften eingefügt, als Lesehilfen), kann man heute meistens nicht mehr feststellen. Es gab auch noch kein Zeichen für die Kennzeichnung von Fragen. Ein solches wurde erst um 800 entwickelt, und man verwendete es, wie die Interpunktion überhaupt, lange Zeit nur für wichtige lateinische Texte, vor allem für solche, die im Gottesdienst rezitiert wurden.

Noch die Handschriften der klassischen mittelhochdeutschen Versromane (Hartmann von Aue, Wolfram von Eschenbach, Gottfried von Strassburg) markieren nur den Beginn eines neuen Abschnitts (durch größeren Buchstaben, oft schön ausgemalte Initiale) und das Ende jedes Verses (durch einen Punkt, oft auf mittlerer Höhe der Zeile). Alle genauere Einteilung in Sätze und Teilsätze bleibt dem Leser überlassen.

Abbildung 2: Hartmann von Aue, Iwein, V. 8129-8148, Handschrift B, geschrieben um 1200; bei * hat der Schreiber den Raum für die Initiale H ausgespart



v on hercen iemer rivwen mvvoz.
d a mit viel si an sinen fvoz.
v n bat in harte verre.
S tet vf sprach der herre.
i rn habt deheine schvlde.
v van ich het iwver hvlde.
n iwan dvrch minen mvot verlorn.
S us wart versvonet der zorn.
* ie sach div frovwe Lvnet.
* die svone div ir sanfte tet.
Swa man vn wip.
h abent gvot vn lip.
S chone sinne vn ivgent.
a ne ander vntvgent.

v verbeut du gesellen.
 d iv kvnnen vn wellen.
 e in ander behalten.
 2 at du got alten.
 d iv gewinnen manige svezze zit.
 d az was hie allez waenlich sit.

v verdient div gesellen.
 d iv kvnnen vn wellen.
 e in ander behalten.
 I at div got alten.
 d iv gewinnen manige svezze zit.
 d az was hie allez waenlich sit.

Die Abgrenzung der Wörter durch Zwischenräume entspricht fast völlig dem heutigen Gebrauch, mit wenigen Ausnahmen: „da mite“ und „ein ander“ in zwei Wörtern, gegenüber heutigem „damit, einander“; dafür „zalem“ in einem Wort, gegenüber heutigem „zu allem“.

Dagegen muß der Leser selber merken, wo er zwei oder mehr Verse zu einem Teilsatz und mehrere Teilsätze zu einem Satz zusammenzunehmen hat. Man würde heute durch Komma, Großbuchstaben am Satzanfang, Punkt am Satzende, Doppelpunkt usw. verdeutlichen:

Hie sach div frowwe Lvnet
 die svone, div ir sanfte tet.

Swa man vn wip
 habent ggot vn lip,

schone sinne vn iugent

ane ander vntvgent:
 werdent div gesellen,
 div kvnnen vn wellen
 ein ander behalten,
 lat got div alten,
 div gewinnen manige svezze zit.

Daz was hie allez waenlich sit.

Hier sah die Frau Lunete
 die Versöhnung, die ihr wohltat.

Wo Mann und Frau
 Vermögen und [gesunden] Leib
 haben,
 schönen [edeln] Sinn und Jugend-
 lichkeit

ohne sonstigen Fehler:
 werden diese zu Lebensgefährten,
 welche können und wollen
 einander behalten,
 [und] lässt Gott die alt werden,
 die erleben eine lange glückliche
 Zeit.

Das war hier alles zu erhoffen von
 da an.

Erst in den gedruckten Büchern – die sich ja auch an einen viel breiteren Leserkreis wandten als die teuren Handschriften – entwickelte sich im 15. und 16. Jahrhundert auch für das Deutsche eine systematische Interpunktion mit der Kennzeichnung des Endes von Ganzsätzen durch Punkt (Fragezeichen, Ausrufezeichen) und nachfolgende Großschreibung und mit Abgrenzung von Teilsätzen durch Komma bzw. durch langen Schrägstrich („Virgel“ genannt), durch Doppelpunkt usw., siehe Abbildungen und Kommentare auf den folgenden Seiten.

E was ein mal
 ein burger der het drei dōchter
 die alle zeitig waren zū verser-
 hen in den schweren orden der
 heiligen ee/ vnd wüßte der vater doch nie
 welche er zū dem ersten versorge solt/ wā
 sie hetten alle drei werber. Er berüßte sie
 alle drei zūsamē vnd sprach/ wolan liebe
 dōchter/ ich wil euch allen dreien mit ein-
 ander wasser geben/ vñ ir sollen die hend
 auch mit einander wuschen/ vnd sollen sy
 an kein dūch truckenē/ sunder selber lasen
 trucken werden/ vnd welcher ire hend zū
 dem ersten trucken werden/ deren wil ich
 zū dem ersten ein man geben. Der vater
 goß inen allen dreien wasser vber die
 hend/ da wuschen sie ire hend vnd ließen
 sie von inen selber wider trucken werden.
 Aber das iüngst dōchterlin dz weiet mit
 den henden hin vnd her/ vnd sprach stet
 Ich wil keinen man/ ich wil keinen man/
 vnd von dem selbigen weien wurden im
 sein hend zū de ersten trucken/ vnd ward
 im zū dem ersten ein man/ vnd müßten
 die ältesten noch me warten. &c.

[Satz- und Textbeginn
 markiert durch Initiale
 und größere erste
 Zeile]

[Beginn von Satz 2
 markiert durch Punkt
 und Großschreibung;
 Beginn der direkten
 Rede nur durch Virgel
 markiert, ohne Groß-
 schreibung]

[Beginn von Satz 3,
 Punkt und Groß-
 schreibung]

[Beginn von Satz 4,
 nur Großschreibung,
 kein Punkt vorher,
 wohl wegen des Zei-
 lenendes; in diesem
 Satz Markierung des
 Beginns der direkten
 Rede durch Groß-
 schreibung, ohne Satz-
 zeichen vorher, wohl
 wegen des Zeilenen-
 des; Ende der direkten
 Rede durch Virgel
 markiert]

[Textende durch
 besonderes Zeichen
 mit nochmaligem
 Punkt deutlich
 gemacht]

Die Setzung der Virgeln entspricht schon weitgehend den heutigen Komma-regeln, nur in Satz 1 wären nach heutiger Regel noch drei weitere Virgeln/ Kommas zu setzen, und in Satz 4 wäre zu setzen „Aber das jüngst dächterlin, daz weiet mit den henden...“.

Der Text zeigt auch noch eine durchgehende Kleinschreibung der Nomen/ Substantive, so daß die Großbuchstaben als Signale für den Beginn eines neuen Ganzsatzes (oder in Satz 4 für den Beginn der direkten Rede mit dem Pronomen „Ich“) sehr klar und leserfreundlich hervortreten.

Abbildung 4: Anfang des Buches der Psalmen, in der ersten vollständigen Bibelüber-setzung von Luther, Wittenberg 1534; über dem Text ein Holzschnitt, der den König David mit seiner Harfe zeigt.



Ol dem
der nicht wan-
delt im rat der
Gottlosen/ no-
ch tritt auff den
weg der sün-
der/ Noch sitzt
da die Spötter

sitzen.

Sondern hat lust zum Gesetz des
DEXX/ Vnd redet von sei-
nem Gesetze tag vnd nacht.

Der ist wie ein bawm gepflantzet
an den wasserbecken / der seine
frucht bringet zu seiner zeit/
Vnd seine bletter verwelcken ni-
cht/ vnd waser machet/ das ge-
rett wol.

Aber so sind die Gottlosen nicht/
Sondern wie sprew / die der
wind verstreuet.

Darumb bleiben die Gottlosen
nicht im 6 gerichte/ noch die sün

der jnn der Gemeine der gerech-
ten.

Denn der DEXX kennet den
weg der gerechten / Aber der got-
losen weg vergehet.

II.

IW

Arumb toben die
Neiden / Vnd
die lente reden
so vergeblich?

Die Könige im lande lehnen sich
auff / vnd die Derrn ratschla-
hen miteinander / Wider den
DEXX vnd seinen gesalbe-
ten.

Lasset vns zureissen jre bande/ vnd
von vns werffen jre seile.

Aber der im Himel wonet/ lachet
jr/ Vnd der DEXX spottet jr.

Er wird einest mit jnen reden jnn
seinem zorn / Vnd mit seinem
grim wird er sie schrecken.

Aber ich

Alle Ganzsätze sind durch Punkt bzw. Fragezeichen abgeschlossen (er-ster Satz im Psalm 2), und der jeweils neue Ganzsatz beginnt mit Großbuch- staben.

Daneben sind aber die Großbuchstaben auch zur Gliederung innerhalb der Ganzsätze verwendet, nämlich (zusätzlich zu einer Virgel) als Signal, daß eine neue rhythmische Einheit beginnt:

Wol dem der nicht wandelt im rat der Gottlosen/nach tritt auff den weg der sündler/

Noch sitzt da die Spötter sitzen.

Sondern hat Lust zum Gesetz des HERRN/

Und redet von seinem Gesetze tag und nacht.

Inkonsequenzen dabei: Im Ganzsatz 5 (auf der vorletzten Zeile der linken Spalte beginnend) ist das die zweite rhythmische Einheit einleitende „noch“ (drittletztes Wort der letzten Zeile) klein geschrieben, ebenso das „und“ in der achten Zeile von unten im Psalm II.

Die Großbuchstaben haben in diesem Text also drei verschiedene Funktionen:

- Hervorhebung des Beginns eines neuen Ganzsatzes, nach einem den vorherigen Ganzsatz abschließenden Punkt
- Markierung des Beginns einer neuen rhythmischen Einheit innerhalb des Ganzsatzes, auf Virgel folgend
- Hervorhebung wichtiger Nomen/Substantive, nämlich „Gottlose – Spötter – Gesetz – Gemeinde – Heiden – Könige – Herrn – Himmel“ (allerdings Inkonsequenz: das Wort „Gottlose“ erscheint bei seinem vierten Auftreten klein, am Schluss von Psalm I „Aber der Gottlosen weg vergeht“).

Zu diesen drei Funktionen tritt als vierte Funktion die Schreibung von „HERRN“ in lauter Grossbuchstaben, wenn damit „Gott“ gemeint ist (und nicht weltliche „Herrn“ wie in Ganzsatz 2 von Psalm II).

1.3 Zur Entwicklung des Hörens/Sprechens und Lesens/Schreibens beim heutigen Menschen

Die Entwicklung des Hörverstehens beginnt praktisch am ersten Lebenstag des neugeborenen Menschen. Die Mutter und die übrigen Kontaktpersonen sprechen mit dem kleinen Kind; sie begleiten alle ihre Pflegehandlungen mit den dazu passenden gesprochenen Sätzen (bzw. Texten) – auch wenn sie genau wissen, daß das Kind ja noch kein einziges Wort versteht. Das kleine Kind beginnt sehr schnell, auf diese besondere Komponente in der gesamten Zuwendung, die es von seinen Pflegepersonen erhält, zu reagieren – z. B. beruhigt es sich oft, wenn es angesprochen wird. Sicher handelt es sich dabei erst um ein ganz grobes Wahrnehmen der Stimmführungsgestalten und der Klangfarbe, in Verbindung mit dem Anblick der sprechenden Pflegeperson und der Reaktion auf deren körperlich erfahrbare Pflegehandlungen oder insgesamt „Zuwendungshandlungen“, es handelt sich noch nicht um ein Verstehen des durch die Wörter Dargestellten.

Aber auch ein solches Verstehen, ein erstes, grobes Auffassen (besser: ein erstes eigenes Nachbauen) von Wortbedeutungen bahnt sich sehr früh an, lange vor dem ersten selbst gesprochenen Wort (das meistens um das Ende des ersten Lebensjahres erscheint). Bis zum Ende des 3. oder 4. Lebensjahres hat dann das Kind – in einem Ineinander von imitativen und kreativen Akten – schon praktisch die ganze Sprache seiner Kontaktpersonen „gelernt“ (besser: sie in großen Zügen im eigenen Kopf nachgebaut), weitgehend mit Einschluß der oft schon recht komplizierten grammatischen Struktur.

Die Beschäftigung mit Schrift (manchmal zuerst durch „Schreiben“, manchmal durch „Lesen“) setzt etwa im 5. oder 6. Lebensjahr ein – jedenfalls wenn man solche Beschäftigung weder künstlich hervorruft noch künstlich hemmt, sondern das Kind diese Darstellungsform von Sprache selbst entdecken läßt, indem man alle vom Kind ausgehenden Fragen nach Buchstaben, Wörtern usw. ehrlich und geduldig beantwortet.

1.4 Auch beim heutigen Menschen: Wort-Darstellung vor Satz-Abgrenzung

Auch hier, beim heute beobachtbaren Erwerb des Lesens und Schreibens (gleichgültig ob selbstgesteuert vom Kind aus, vor der Schule, oder unter Anleitung durch die Lehrkräfte im 1. Schuljahr) kann man eine Analogie zur historischen Entwicklung mit ihrem Vorrang der Buchstaben vor den Satzzeichen sehen. So gut wie alle lernenden Kinder konzentrieren sich zuerst auf die Wiedergabe der Wörter durch die Buchstaben (beim Schreiben) bzw. auf die Rückgewinnung der gesprochenen Form der Wörter aus den Buchstaben (beim Lesen). Dabei beobachtet man auch bei manchen Kindern zuerst ein Zusammenhängen aller Buchstaben, ohne Wortgrenzen, also eine Art scriptura continua.

Abbildung 5: Spontaner „Brief“ des fünfjährigen Stefan an seine Tante Elly



[Das „z“ verkehrt herum geschrieben, wie in der letzten Zeile das dann korrigierte „s“; das schwere Wort „Geburtstag“ hat der Junge nicht ganz geschafft]

Auch beim folgenden Text aus einem 1. Schuljahr, wo die Wörter schon ganz klar getrennt sind (und die Rechtschreibung schon recht ordentlich, abgesehen von „futerer“ für „Füttern“ und „ferukt“ für „verrückt“) fehlen noch sämtliche Satzzeichen.

Abbildung 6: Frei geschriebener Text, mit Zeichnung, aus einem 1. Schuljahr (1981/82)

Am samstag bin ich bei den
hasen am futerer sie fressen
gras und heu wie ferukt dan
Siend sie made und schlafen
bis am morgen



Auch beim Lesenlernen in der Schule muß man viele Kinder eigens dazu anleiten, daß sie nicht nur die Wörter entziffern, sondern auch die Satzzeichen als Lesehilfen benutzen, in erster Linie Punkt – Ausrufezeichen – Fragezeichen (und das sind auch die Satzzeichen, die die Kinder zuerst bei ihren eigenen Texten verwenden – die Kommas kommen meist erst erheblich später).

Schließlich lesen und schreiben auch Erwachsene gelegentlich einen Text, der nur aus Wörtern besteht (durch Buchstaben dargestellt) und keine Satzzeichen aufweist, wie z. B. das folgende Gedicht von Ernst Jandl (1983):

zeitvergeudung
zeitvergeudung
denkt er
sich hinzusetzen
und dann kein
gedicht
geschrieben haben
zeitvergeudung
denkt er
und setzt sich hin

Bei einem solchen Text ist auch der moderne Leser in der grundsätzlich gleichen Lage wie der Leser des „Iwein“ um 1200: er muß selber, ohne die Hilfe von Satzzeichen, die Wörter bzw. die Verszeilen zu Teilsätzen zusammennehmen, und es ist ihm überlassen, wo er einen Ganzsatz enden lassen und einen neuen Ganzsatz beginnen lassen will.

2. Gesellschaftliche Auswirkungen des Vorhandenseins einer Schrift für eine Sprache

2.1 Schriftverwendung und Herrschaft

Das Vorhandensein einer Schrift kann sehr starke Auswirkungen haben für den Umgang aller Sprachteilhaber mit ihrer Sprache und für ihren Umgang miteinander. Man könnte daher diesen Abschnitt auch überschreiben „Die Sprache unter der Herrschaft der Schrift“ oder noch zugespitzter „Das Gesamt der Sprachteilhaber unter der Herrschaft der Schreibenden, der über Schrift Verfügenden“.

Es ist unzweifelhaft, daß der erstmalige Aufbau großer Reiche in Asien, in Ägypten und dann im südlichen Europa ganz wesentlich auf den Möglichkeiten beruhte, die sich aus dem Besitz der Schrift ergaben. Durch die Schrift (durch Briefe – auch wenn diese nicht auf Papier, sondern auf Tontafeln geschrieben waren) konnten Anordnungen, Befehle usw. in ganz anderer Genauigkeit über weite Räume verbreitet werden, als es vorher möglich gewesen war, solange nämlich solche Verbreitung nur durch Boten erfolgen konnte, welche die betreffenden Anordnungen ihrem Gedächtnis eingeprägt (auswendig gelernt) hatten.

Durch schriftliches Festhalten konnten die Verpflichtungen zu Abgaben, Steuern, Dienstleistungen in viel genauerer Weise festgelegt und die Erfüllung dieser Verpflichtungen mit ganz anderer Rigorosität kontrolliert werden, als dies ohne Schrift möglich gewesen war. Zu den ältesten geschriebenen Dokumenten gehören daher Listen von zu erbringenden oder eingelieferten Abgaben, Steuerregister, Anordnungen der jeweiligen Machthaber. Man kann wohl ohne Übertreibung sagen: Wer in einer Machtposition sich nicht nur durch mündliche, sondern auch durch geschriebene Texte informieren konnte und wer nicht nur durch mündliche, sondern auch durch geschriebene Texte auf andere einwirken konnte (sei es weil er selber lesen und schreiben konnte, sei es weil er des Lesens und Schreibens kundige

Untergebene hatte), der hatte erheblich mehr Macht und konnte mehr erreichen als jeder andere, der an sich die gleiche Machtposition gehabt hätte.

Dasselbe kann man ohne Übertreibung auch für heute sagen. Man muß nur entgegensetzen:

- Sprachverwendung ausschließlich mündlich, in direktem Ansprechen, sei es mit Blickkontakt („face to face“) oder durch das Telefon
- Sprachverwendung auch mit Hilfe von Speicherung durch Medien und Verbreitung über Medien aller Art.

Dabei spielt ja auch bei der Herstellung aller durch Medien verbreiteten mündlichen Texte meistens die vorherige schriftliche Fixierung – mit Durchprobieren aller Möglichkeiten und Wahl des Wirksamsten – eine sehr große Rolle; was in der Fernsehsendung als spontan gesprochener Text erscheint, kann in Wirklichkeit ganz genau aufgeschrieben und einstudiert sein.

2.2 Besonderes Prestige der geschriebenen Texte; objektive Gründe dafür

Der geschriebene Text als solcher muß in jenen Zeiten, als die Schrift erst seit kurzem erfunden und ihre Handhabung durch Schreiben und Lesen das Vorrecht einer kleinen Schicht von Menschen war, ein ganz ungeheures Prestige besessen haben. Ein kleiner Nachklang dieses Prestiges besteht ja noch heute: was man „schwarz auf weiß besitzt“, das hält man für sicherer und zuverlässiger als was man „nur gehört hat“. Wenn eine Abmachung gelten soll, so wird sie schriftlich festgelegt, und sei es auch nur dadurch, daß beide Partner ihre Unterschrift unter ein vorbereitetes Formular setzen. Und es spielt ja auch neben der Kritik am Gedruckten („Papier ist geduldig“) ein Stück Bewunderung für die Wirkmächtigkeit des gedruckten Textes mit, wenn man für jemanden, der eine Unwahrheit sehr plausibel vorbringt, die Charakteristik verwendet: „Der kann ja lügen wie gedruckt“.

Dieses Prestige des geschriebenen Textes ist auch sehr wohl verständlich. Der gesprochene/gehörte Text verklingt immer sofort wieder; er ist allenfalls im Gedächtnis gespeichert, im Gedächtnis des Sprechers oder des Hörers oder beider, aber er ist nicht sichtbar. Wenn man sich auf ihn beziehen will, muß man ihn aus dem Gedächtnis neu abrufen, gewissermaßen neu herstellen.

Der geschriebene Text dagegen liegt vor Augen. Man kann bei ihm verweilen, man kann in ihm hin und zurück gehen, man kann einzelne Stellen vergleichen, kann den ganzen Text mit andern Texten vergleichen usw.

Das fällt besonders ins Gewicht bei den Rechtstexten, auf die man sich vor Gericht beruft, um im Zivilprozeß Erfolg zu haben oder im Strafprozeß freigesprochen zu werden. Es fällt ebenso ins Gewicht bei den heiligen Texten aller Religionen.

So erscheint die geschriebene Form als die eigentliche und wahre Form eines Textes, ja als die gültige Repräsentation von Sprache überhaupt. Daher liest man noch bei Hölderlin „Daß gepflegt werd' / Der feste Buchstab“ (und nicht etwa „das treue Wort“ oder „der wahre Spruch“ oder ähnlich).

2.3 Besondere Stellung der Lese- und Schreibkundigen

Eine besondere Stellung hatten aber über die Jahrhunderte, ja Jahrtausende nicht nur die geschriebenen Texte an sich, sondern die *Menschen, die diese Texte zu lesen und zu schreiben verstanden*. Dabei machte es für die „einfachen Leute“ gar keinen großen Unterschied, ob die Schrift- und Lesekundigen (die Priester, die Gelehrten, die „Gebildeten“) zugleich selber die Träger der Macht waren, z. B. in einer Priester-Aristokratie oder auch bei römischen Senatoren und Diktatoren (größtes Beispiel: Caesar) oder ob die Schrift- und Lesekundigen nur als Untergebene agierten, u. U. für Machthaber, die selber gar nicht lesen und schreiben konnten.

Es konnte sich auf diese Weise auch eine *kulturelle Kluft in einer Bevölkerung* bilden, vor allem seitdem dank der Erfindung der Buchdruckerkunst die geschriebenen Texte viel leichter vervielfacht und verbreitet werden konnten: die Lesekundigen konnten *ein anderes Lebensgefühl* entwickeln, durch den Umgang mit literarischen Texten wie mit Sachtexten, als es den Nicht-Lesekundigen auch bei gleicher Intelligenz möglich war.

Die Befähigung zur Teilhabe an geschriebener/gedruckter Literatur wurde daher seit der Reformation und besonders im 19. Jahrhundert für immer weitere Bevölkerungskreise gefordert (aber auch von reaktionären Kreisen immer wieder nach Möglichkeit verzögert) und durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht auch mehr oder weniger erreicht. Die Befähigung aller Menschen, nicht nur Texte zu rezipieren (zu „konsumieren“), sondern sich mit eigenen geschriebenen Texten in die öffentliche Diskussion einzuschalten, ist eine Hauptforderung aller modernen emanzipatorischen Sprachdidaktik.

2.4 Besonderes Prestige einer korrekten Rechtschreibung

Hier spielt nun seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts das Problem der Rechtschreibung eine besondere Rolle, und zwar gerade im deutschen

Sprachgebiet. Mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht, mit der effizienteren und engmaschigeren staatlichen Organisation und ihrer Verwaltungsmaschinerie, speziell mit der allgemeinen Wehrpflicht und der Hochschätzung der Einheitlichkeit in den Uniformen sowie der Präzision in der Bedienung der Waffen, aber auch mit der industriellen Entwicklung und der immer zunehmenden maschinellen Herstellung vollständig gleichartiger Produkte – mit dieser ganzen Entwicklung stiegen auch die *Ansprüche an die Gleichartigkeit und die Präzision des Schriftbildes bei jedermann* (nicht nur, wie vorher, in den gedruckten Büchern); damit entwickelte sich die Überschätzung des Stellenwertes rein orthographischer Korrektheit, die man noch heute weitherum feststellt (vgl. dazu im Vorwort zum Rechtschreib-Duden Mannheim 1980 und 1986 den zweiten Abschnitt, speziell dessen letzten Satz).

Es konnte sich daher auch hier eine Kluft bilden: auf der einen Seite diejenigen, die die komplizierten Regeln der Rechtschreibung (z. B. für groß – klein) beherrschten – und auf der anderen Seite diejenigen, die die Rechtschreibung nicht genügend beherrschten, die daher als ungebildet, ja als dumm betrachtet wurden und deren Texte (wenn sie überhaupt einen geschriebenen Text vorzulegen wagten) als mangelhaft betrachtet wurden und daher oft auch sachlich unwirksam blieben.

3. Auswirkungen der Schrift auf die Sprache selbst, inhaltlich

3.1 Größerer Reichtum durch Erhaltung und Neubelebung älterer Wörter

Durch die Tatsache, daß Texte nicht nur mündlich überliefert werden, sondern auch in geschriebener/gedruckter Form aufbewahrt sind und jederzeit neu gelesen werden können, ändert sich aber auch die Sprache selbst. Der Vorgang des Veraltens und dann des völligen Vergessens von Wörtern, Wendungen, Konstruktionen, der wie für die gesamte menschliche Kultur auch für die Sprache wirksam ist, wird sehr stark verzögert.

In einer Sprache ohne geschriebene Texte geht ein Wort unter, sobald der letzte Sprachteilhaber gestorben ist, der es noch gehört und verstanden hat.

In einer Sprache mit geschriebenen Texten können auch ältere Texte immer noch gelesen werden; dabei werden u. U. auch Wörter, die es in der gesprochenen Sprache nicht mehr gibt, in den Texten gelesen, sie werden aus dem Zusammenhang verstanden und sie werden evtl. von einem Leser wieder für seine eigenen Texte aufgegriffen, sie werden neu belebt und treten u. U. auch wieder in die gesprochene Sprache ein.

Ein berühmtes Beispiel dafür ist die Wiederbelebung des mittelhochdeutschen Wortes „minne“. Dieses Wort war im 16. und 17. Jahrhundert sozusa-

gen ausgestorben, aber es wurde in der Romantik mit ihrem Interesse für mittelalterliche Literatur und Lebenshaltung wieder aufgegriffen und verwendet, und man kann es heute sogar noch in einem Gespräch hören (z. B. „Dann ging alles in *Minne* auseinander“).

Entsprechendes kann für Wortformen vorkommen. So gab es die Wortform „Obrist“ bis 1967 nur noch in älteren Büchern bzw. in Romanen, deren Handlung im 16. oder 17. Jahrhundert spielte; in der aktuellen Sprache verwendete man die Wortform nicht, sondern sagte und schrieb „Oberst“. Mit der Übernahme der Macht in Griechenland durch eine Militärjunta (1967) wurde das Wort, wohl zuerst von Journalisten, wieder in die aktuelle Sprache eingeführt, und zwar als Bezeichnung für die führenden Offiziere in dieser Militärjunta, und mit deutlich kritischem, ablehnendem Ton. Seither ist die Wortform in der Zeitungssprache wieder lebendig; man kann sagen, daß daraus ein eigenes Wort entstanden ist (praktisch nur im Plural gebraucht: „die Obristen“) mit der Bedeutung „höhere Offiziere, die die Macht in einem Staat an sich gerissen haben oder an sich zu reißen versuchen“. In dieser Bedeutung las man das Wort z. B. für Offiziere in Argentinien und in der Türkei.

Das Wort „Kommerz“ war für den Verfasser dieser Abhandlung bis vor etwa einem Jahrzehnt ein reines Buchwort, nämlich als anzunehmendes Grundwort für Wörter wie „kommerziell, Kommerzienrat, Commerzbank“. Im Rechtschreib-Duden 1967 ist es als „veraltet“ angeführt, und im sechsbändigen Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache von Klappenbach und Steinitz (Band 3, 1973) kommt nur „kommerzialisieren“ als Stichwort vor. Seit einigen Jahren ist nun aber „Kommerz“ zu neuem Leben erwacht. Man liest es nicht selten in Artikeln mit kulturkritischer Tendenz, z. B. in der Kombination „Kunst und Kommerz“ (wenn etwa beklagt wird, daß künstlerische Leistungen immer sehr schnell von Geschäftemachern übernommen und mit Profit ausgewertet werden). Im sechsbändigen Duden-Wörterbuch (Band 4, 1978) ist daher „Kommerz“ wieder als Stichwort vorhanden, und zwar nicht mehr als „veraltet“ markiert, sondern als „heute meist abwertend“, mit entsprechenden Belegen (und dann auch „kommerzialisieren“ als „kulturelle Werte wirtschaftlichen Interessen unterordnen“ – wobei im Hintergrund wohl die etwas harmlos-idealistische Annahme steht, daß kulturelle Werte eigentlich nichts mit wirtschaftlichen Interessen zu tun haben dürften).

3.2 Mögliche negative Folgen dieses größeren Reichtums

Der beschriebene größere Reichtum einer auf Schrift gestützten Sprache (bedingt durch die Erhaltung und stets mögliche neue Aktualisierung älterer Wörter und Bedeutungen) kann aber auch negative Folgen haben. Je reicher

an Bedeutungen und Formen eine Sprache ist, umso höhere Anforderungen werden an jeden gestellt, der sich dieser Sprache bedient. Dadurch kann auch innerhalb der Lesekundigen eine Kluft entstehen: hier die „Gebildeten“, die viel lesen, darunter auch ältere Bücher, und die damit auch solche Wörter kennen und verwenden – dort die „einfachen Leute“, die zwar auch lesen, aber andere Bücher und überhaupt Texte, und die daher einen anderen und in einigen Beziehungen geringeren Sprachbesitz haben als die Angehörigen der intellektuell führenden Schichten.

4. Konstanz und Reform von Schreibweisen, grundsätzlich

4.1 Streben nach Konstanz

Jeder Mensch neigt dazu, eine einmal erlernte Tätigkeit und Technik möglichst gleichartig beizubehalten. Das gehört zur Ökonomie des gesamten Verhaltens. Umlernen ist oft schwieriger als Neu-Lernen – jedenfalls wenn die Änderungen nicht dem eigenen Willen entspringen, sondern einem von außen auferlegt werden.

Dieses Streben nach Konstanz gilt natürlich auch für die Rechtschreibung. Hier liegen die Wurzeln für so manche emotionale Stellungnahme gegen vorgeschlagene Veränderungen der Schreibweise – und das gilt natürlich umso mehr, je mehr sich der Betreffende mit der heutigen Regelung vertraut gemacht hat und je mehr Zeit und Kraft er für die Erlernung des heute Gültigen investiert hat.

Eine möglichst große Konstanz, so kann man argumentieren, liegt auch im Interesse aller Lesenden: je vertrauter und selbstverständlicher alle graphischen Wortgestalten sind, desto leichter und störungsfreier können die Identifikationsakte dieser Wortgestalten und die Zuordnung der Bedeutungen ablaufen (siehe unten S. 38–46), desto leichter geht also das gesamte Lesen und Verstehen.

Dabei kann man diesem Argument um so mehr Gewicht zuschreiben, je mehr man wünscht, daß möglichst viele Sprachteilhaber möglichst störungsfrei lesen können und auch möglichst gerne lesen.

4.2 Relativierung des Wertes der Konstanz

Für die intellektuell führenden Schichten gilt das Argument der Lese-Erleichterung durch völlige Konstanz der Schreibweisen allerdings viel weniger. Je größer die Lesefähigkeit ist, die jemand sich erworben hat, und je höher seine intellektuelle Ausbildung überhaupt ist, desto eher kann er sich

von manchen einmal gewohnten graphischen Wortgestalten lösen und sich an neue gewöhnen. Man kann das bequem an sich selbst ausprobieren, indem man Texte in älterer Rechtschreibung liest (was für jeden historisch arbeitenden Wissenschaftler ohnehin selbstverständlich ist). Die Gewöhnung an die andersartige Schreibweise solcher Texte kann so weit gehen, daß man auf einmal selbst „Accent“ und „Litteratur“ zu schreiben beginnt, anstatt „Akzent“ und „Literatur“.

Aber auch im Blick auf den einfachen Leser ist das Argument der Konstanz stark zu relativieren. Das Identifizieren der graphischen Wortgestalten (der „Wortbilder“) ist ja nur der allererste Schritt beim Lesen. Man achtet dabei in keiner Weise auf die Korrektheit dieser Wortgestalten (der „Wortbilder“), sondern ist zufrieden, wenn man von der graphischen Wortgestalt aus entweder direkt die Bedeutungsseite des Wortes abrufen kann (aus dem im Kopf gespeicherten Sprachbesitz) oder zuerst die phonische Wortgestalt (die „Wort-Lautung“) und dann über diese die Bedeutungsseite des betreffenden Wortes (genauer über die Verstehensprozesse beim Hören wie beim Lesen unten S. 50–58).

Man beobachtet daher nicht selten, daß gerade die Anfänger-Leser auf Unkorrektheiten der Rechtschreibung in den gelesenen Texten (solange diese Unkorrektheiten die betreffenden Wortgestalten nicht völlig unkenntlich machen) viel weniger reagieren, daß sie sich durch solche Unkorrektheiten viel weniger stören lassen, als es bei geschulteren, aber auch normenbewußteren (und oft normengläubigeren) Lesern der Fall ist.

Dazu kommt nun, daß man als Ziel der Kulturpolitik in einem demokratischen Staat nicht nur eine möglichst große Lesefähigkeit aller Sprachteilhaber, sondern auch eine möglichst große und möglichst unbehinderte Ausdrucksfähigkeit im eigenen Schreiben anstrebt und anstreben muß. Und wenn man nun hier beobachtet, daß Teile der heutigen Rechtschreibregelung immer wieder Schreibhemmungen erzeugen (sei es, weil die Rechtschreibung insgesamt zuviel Aufmerksamkeit auf sich zieht und diese Aufmerksamkeit dadurch dem eigentlich Wichtigen am Schreibprozeß entzogen wird, sei es daß der Schreibende Angst hat, sich mit dem von ihm geschriebenen Text wegen der Rechtschreibfehler zu blamieren) – wenn das so ist, so muß man *abwägen*, was für das Erreichen einer möglichst hohen Sprachkultur für möglichst alle Sprachteilhaber *mehr* ins Gewicht fällt: ein Umlernen auf einem beschränkten Gebiet, eine (erfahrungsgemäß meist recht kurze) Gewöhnungsphase an ein etwas anderes Schriftbild und dadurch eine Erleichterung für alle Schreibenden – oder ein Festhalten möglichst der ganzen heutigen Regelung mit allen ihren Schwächen, im Namen der zu erhaltenden Konstanz und der Vermeidung eines „Traditionsbruchs“ oder „Kulturbruchs“.

4.3 Abwägen der Gewichte für jeden Bereich gesondert

Dieses Abwägen der Gewichte muß für jeden einzelnen Bereich der Rechtschreibregelung gesondert vorgenommen werden, alle Pauschalierungen sind hier vom Übel. Dabei muß man auch ganz klar sehen, daß Ideallösungen (gewissermaßen „Neubau auf der grünen Wiese“) ausgeschlossen sind. Aus der Geschichte kann man nicht aussteigen, auch nicht aus der Geschichte der deutschen Rechtschreibung, die uns z. B. eine so inkonsequente Kennzeichnung der kurzen und langen Vokale gebracht hat, einen so inkonsequenten Gebrauch des Buchstabens „e“ (etwa in „gegeben, bemerken“) oder den Aufwand, daß wir den Laut [ʃ] als „sch“ mit nicht weniger als drei Buchstaben schreiben und die beiden Laute [χ] und [ç] mit zwei Buchstaben als „ch“.

Es wäre natürlich verlockend, hier eine konsequentere Regelung zu entwickeln – aber die Gefährdung der Konstanz wäre zu groß, der Preis zu hoch. Jede Änderung am Buchstabenbestand der Wörter fällt nämlich, wie die Erfahrung eindeutig zeigt, beim Lesen viel mehr ins Auge als der Ersatz eines Großbuchstabens durch einen Kleinbuchstaben bei den Nomen/Substantiven. Dazu würde durch alle derartigen Änderungen die Einordnung eines Stichworts in einem alphabetisch geordneten Nachschlagewerk verändert, und alle heute vorhandenen Werke dieser Art würden dadurch zwar nicht völlig entwertet, aber doch nur mit viel größerer Mühe weiterhin benutzbar.

Diese Erwägungen sprechen dafür, daß man sich für die heute fälligen Reformvorschläge in erster Linie auf die vier Bereiche „Interpunktion – Silbentrennung – Getrennt- und Zusammenschreibung – Groß- und Kleinschreibung“ konzentriert.

5. Der Anteil der staatlichen Organe bei der Regelung von Schreibweisen

5.1 Umfang und Grenzen der staatlichen Normierungskompetenz

Grundsätzlich gehört die Handhabung der eigenen Sprache und damit auch der Rechtschreibung zu den Freiheitsrechten jedes Menschen. So konnte schon nach der orthographischen Konferenz von 1901 auch im obrigkeitsfrömmsten Land des damaligen deutschen Kaiserreichs keine Behörde irgendeinem Menschen vorschreiben, er müsse von jetzt an „Tal“ und „tun“ schreiben statt wie bisher „Thal“ und „thun“. Noch viel weniger wird nach einer eventuellen Einführung der gemäßigten Kleinschreibung irgendeine Behörde vorschreiben können, man müsse nun in einem privaten Brief

schreiben „Dieses Erlebnis hat mir einen tiefen Eindruck gemacht“ anstatt wie bisher „Dieses Erlebnis hat mir einen tiefen Eindruck gemacht“.

Ein schönes Beispiel für das Schreiben nach älterer Rechtschreibregelung bei einem hochgebildeten Mann (und zwar nicht in einem Privatbrief, sondern in einem in dienstlichem Auftrag erstellten Schriftstück) bietet das Gutachten des Philosophen Heinrich Rickert über die Habilitationsschrift von G. von Lukács, zu Händen des Dekans der philosophischen Fakultät der Universität Heidelberg, datiert vom 18. Juni 1918. In diesem Gutachten (es ist buchstabengetreu abgedruckt in einem Aufsatz von G. Sauder in der „Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik“, hg. von H. Kreuzer, Heft 53/54, 1984, S. 101–103) liest man, zum Teil mehrmals: „gethan – Nothwendigkeit – Urtheil von anerkennenswerther Selbstständigkeit – ergiebt“ – und das 17 Jahre nachdem als offizielle Schreibung eingeführt worden war (nämlich nach der Konferenz von 1901): „getan – Notwendigkeit – Urteil – anerkennenswert – ergibt“. Und zur heute nicht selten erhobenen Forderung, auch bei einer gewissen Liberalisierung sollte doch innerhalb ein und desselben Textes eine konsequente Rechtschreibung eingehalten werden: man liest bei Rickert auf S. 101 „Werthlehre des aesthetischen Sinngebildes“ und auf S. 102 „von anerkennenswerthester Selbstständigkeit“, aber dann auf S. 103 „der relative Wert der Arbeit“ und „bemerkenswerteste Selbstständigkeit“.

Nun hat der Staat durchaus das Recht, ja die Pflicht, zu einer möglichst störungsfreien schriftlichen Kommunikation innerhalb wie außerhalb seiner Grenzen beizutragen, vor allem indem er in allen Schulen, die seiner Aufsicht unterstehen (auch wenn sie von privaten Trägern geführt werden) für eine vernünftige Handhabung einer einheitlichen Rechtschreibung im Rahmen der getroffenen nationalen und internationalen Abmachungen sorgt. „Vernünftige Handhabung“ heißt dabei auch, daß die Rechtschreibung den Stellenwert erhält, der ihr gebührt, und keinen höheren. In diesen Bereichen geht das Allgemeininteresse, das der Staat zu vertreten hat, auch dem individuellen Elternrecht vor. Es kann also z. B. nach einer eventuellen Einführung einer reformierten (weniger pedantischen) Komma-Regelung kein Elternpaar und keine Gebiets- oder Landeselternschaft verlangen, daß die betreffenden Kinder weiterhin in der Kommasetzung unterrichtet werden, welche die Eltern in der Schule gelernt hatten (und daß der Lehrer nach dieser älteren Regelung korrigiert und Kommas anstreicht oder fehlende Kommas verlangt, wo nach der neuen Regelung keine Verstöße vorliegen). Für die Schreibpraxis zu Hause, in Privatbriefen usw. gilt dieses staatliche Anordnungsrecht natürlich nicht, hier können die Eltern festsetzen, wie geschrieben werden muß (wenn ihnen das so wichtig ist – und wenn die Kinder mitmachen).

Ebenso kann der Staat als Dienstherr der Beamten diesen die Anwendung einer national und international vereinbarten neuen Rechtschreibregelung zur Pflicht machen – so wie es auch jeder private Arbeitgeber kann. Es ist

also z. B. keinem Firmenchef verwehrt, in seinen Werbeschriften und in der Geschäftskorrespondenz eine besondere Rechtschreibung zu verwenden – etwa die heutige Großschreibung beizubehalten, wenn sie in der Schule abgeschafft sein sollte – so wie schon heute trotz offizieller Großschreibung jedermann seine Briefe, Drucksachen usw. in Kleinschreibung hinausgehen lassen kann, wenn er sich davon eine besondere, günstige Wirkung bei seinen Lesern, Kunden usw. verspricht.

Diese letzten Beispiele sind absichtlich etwas überzeichnet, sie sollen nur deutlich machen, wo die Grenzen der staatlichen Regelungsgewalt in diesem Bereich liegen. In der Praxis wird das persönliche Interesse jedes einzelnen, privat wie im Geschäftsleben wie im Druckwesen, sehr schnell dazu führen, daß sich eine praktische, benutzerfreundliche Neuregelung durchsetzt, sobald sie national und international vereinbart und durch staatliche Anordnung in den Schulen eingeführt ist. Ein Beispiel, wie schnell das gehen kann, bietet die Reform der dänischen Rechtschreibung von 1948 (Abschaffung der Großschreibung der Nomen/Substantive – dort waren allerdings keine internationalen Vereinbarungen nötig, da das dänische Sprachgebiet kaum wesentlich vom dänischen Staatsgebiet verschieden ist).

5.2 Aufgaben staatlicher Stellen bei einer als erforderlich erkannten Rechtschreibreform

Was die Erarbeitung von Vorschlägen und ihre internationale gegenseitige Abstimmung betrifft, so sind auch hier zunächst die interessierten fachlichen Kreise am Zug, die Wissenschaftler wie die Druck- und Verlagsfachleute wie die Lehrer aller Stufen. Sobald aber in diesem Rahmen ein genügend abgesichertes „Reformpaket“ erarbeitet worden ist (und für die Frage der Groß- und Kleinschreibung sowie für die Worttrennung am Zeilenende ist das heute der Fall, für die Zeichensetzung dürfte es bald auch erreicht sein), fällt den staatlichen Instanzen als den Wahrern der Allgemeininteressen die Aufgabe zu, die breite gesellschaftliche Meinungs- und Willensbildung zu fördern und, sobald diese genügend weit gediehen ist, im Kontakt unter allen Staaten mit deutschem Sprachgebiet eine neue internationale Vereinbarung zu erreichen, die diejenige von 1901 ablösen kann. Was speziell die Bundesrepublik Deutschland betrifft, ist als ein Schritt zu diesem Ziel zunächst die Einsetzung einer offiziellen, repräsentativen Kommission erforderlich (vergleichbar dem „Arbeitskreis für Rechtschreibregelung“ von 1956–1959).

6. Vernünftige Grenzen des Einheitlichkeits-Anspruchs in der Rechtschreibung

6.1 Einheitlichkeit als Ziel

Grundsätzlich ist es für eine störungsfreie schriftliche Kommunikation wichtig, daß gleiche Wörter immer gleich und im ganzen Sprachgebiet einheitlich geschrieben werden (auch wenn man sie evtl. etwas verschieden ausspricht). Wenn man nämlich beim Lesen einer graphischen Wortgestalt begegnet, die einem unvertraut vorkommt, stockt man einen Augenblick; die Aufmerksamkeit wird vom Erfassen des Textinhalts abgelenkt und auf die unvertraute Form der graphischen Wortgestalt gelenkt. Dadurch entsteht eine wenn auch kurze Lesehemmung. Und wenn man beim Schreiben immer neu überlegen muß, wie man nun ein Wort schreiben soll, hemmt das den Schreibfluß erheblich. Man kann sich einen Begriff davon machen, indem man etwas genau nach Gehör zu schreiben versucht, z. B. einen Satz aus einer Mundart oder Umgangssprache, der anders klingt als in der Standardsprache.

6.2 Grenzen der Forderung nach Einheitlichkeit

Die grundsätzliche Forderung nach voller Einheitlichkeit in der Schreibung aller Wörter und in der Setzung aller Satzzeichen gilt aber nur im Rahmen gewisser vernünftiger Grenzen. Ihr gegenüber steht nämlich eine andere grundlegende Tatsache: was der Mensch hervorbringt, mit der Hand oder mit dem Kopf, weist bei aller grundsätzlichen Gleichartigkeit immer auch kleine Unterschiede auf. Wesentlich ist, daß ein gewisser Spielraum für kleine Verschiedenheiten nicht überschritten wird.

Man kann das an den Zeichen eines Verkehrspolizisten klar machen. Diese Zeichen sind genormt, sie müssen grundsätzlich bei jedem Verkehrspolizisten gleich sein – darauf haben die Verkehrsteilnehmer einen Rechtsanspruch, den sie im Bedarfsfall (etwa wenn wegen undeutlicher Zeichengebung ein Unfall passiert sein sollte) einklagen können. Trotzdem werden aber die konkreten Bewegungen von Händen und Armen nie bei allen Verkehrspolizisten hundertprozentig gleich sein, z. B. das Heben eines Armes auf den Millimeter gleich hoch oder auf eine Hundertstelsekunde gleich schnell.

Es verlangt ja auch niemand, daß alle Buchstabenformen, in Druck und Handschrift, genau gleich sein sollten. Es gibt hier auch im Druck gewisse Verschiedenheiten, und in der Handschrift noch viel größere (auch wenn man das Vorhandensein völlig verschiedener Schriften wie Antiqua und Fraktur, das bis 1941 im deutschen Sprachgebiet die Regel war, gar nicht berücksichtigt).

In dieser Optik sollte man nun auch kleine Abweichungen der graphischen Wortgestalten betrachten – Abweichungen, die sich oft rein zufällig ergeben, auch bei Schreibern, die ihre Rechtschreibung in den wesentlichen Bereichen völlig beherrschen.

Die Ansprüche an die völlige Gleichartigkeit und Einheitlichkeit von Rechtschreibung und Zeichensetzung, die heute von Lektoren in Verlagen wie von Korrektoren in Druckereien gestellt werden, erweisen sich in historischer Sicht als recht jung und keineswegs eindeutig an die kulturelle Höhe einer Epoche gebunden; noch viel mehr gilt das von den Ansprüchen der Schreiber und der Empfänger bei Privatbriefen, auch in menschlich wie literarisch hochkultivierten Kreisen.

6.3 Beispiele aus der klassischen Zeit der deutschen Literatur, mit Kommentaren

Noch in der klassischen Zeit der deutschen Literatur wurden sogar Eigennamen bekannter und berühmter Männer nicht einheitlich geschrieben, und zwar auch im Druck bei angesehenen Verlagen, wie die folgenden Titelblätter von 1790 und 1798 zeigen.

J a u ſt.

E i n F r a g m e n t.

Von

G o e t h e.

Ächte Ausgabe.

Leipzig,

bey Georg Joachim Göschen,

1790.

T a ſ c h e n b u c h

für

I 7 9 8.

Herrmann und Dorothea

von

J. W. von Göthe.

Berlin

bey Friedrich Vieweg dem älteren.

Auch die Setzung der Satzzeichen auf den Titelblättern ist keineswegs einheitlich. Hinter den Werktiteln „Faust. Ein Fragment.“ und „Taschenbuch für 1798.“ steht ein Punkt, dagegen steht hinter dem Titel „Herrmann und Dorothea“ kein Punkt. Die Ortsangabe „Leipzig,“ für den Verlag Göschen ist durch Komma abgegrenzt, dagegen die Ortsangabe „Berlin“ für den Verlag Vieweg nicht. Hinter dem Eigennamen „Göthe/Goethe“ steht auf beiden Titelblättern ein Punkt, aber auf dem Titelblatt zur „Metamorphose der Pflanzen“ von 1790 steht kein Punkt. Hinter „Versuch“ steht kein Komma, das nach heutiger Regel stehen müßte, dafür hinter dem ganzen Titel ein Punkt, hinter dem Verlagsort „Gotha,“ ein Komma und hinter der Jahreszahl „1790.“ wieder ein Punkt:

J. W. von Goethe

Herzoglich Sachsen-Weimarischen Geheimenraths

Versuch

die Metamorphose

der Pflanzen

zu erklären.

Gotha,

bey Carl Wilhelm Ettinger.

1790.

Wie Goethe die Rechtschreibung und Zeichensetzung in seinen *Privatbriefen* handhabte – auch in der Zeit, in der das genialisch-ungebundene Treiben vorbei war, die klassisch-mäßvolle „Iphigenie“ entstand und der „Tasso“ geplant wurde – mag der folgende Anfang eines Briefes an Frau von Stein am 30. 11. 1779 zeigen (und Frau von Stein war zweifellos eine Adressatin, der niemand den Sinn für gepflegte, höfliche Formen des menschlichen Umgangs und für einen gepflegten Sprachgebrauch absprechen wird):

Ihre erste Weimarer Worte erhalt ich hier und freue mich Sie wieder meine Nachbarinn zu wissen, und dass Ihnen der Schreibtisch Vergnügen macht. Glauben Sie mir ich halt ihn auch für kostbaar und muss, denn seit Anfang dieses Jahrs hab ich mich beschäftigt ihn zusammenzutreiben, alles selbst ausgesucht, aufgesucht, davon viel Anekdoten zu erzählen wären, bin oft vergnügt von Ihnen weg zum Tischer gegangen weil etwas im Werck war das Sie freuen sollte, das nicht auf der Messe erkaufte, das von seinem ersten Entwurf meine Sorge, meine Puppe, meine Unterhaltung war. Wenn Freundschaft sich bezahlen lässt; so ist dünckt mich das die einzige von Gott und Menschen geliebte Art. Also meine beste – Verzeihen Sie mir diese Rodomonte! Ich werde verleitet Sie auf den eigentlichen Preis des Dings zu weisen, da Sie nur einen Augenblick an einen andern denken konnten.

Der Schluß des Briefes lautet (gesamte Textwiedergabe nach der Artemis-Gedenkausgabe der Werke und Briefe, Band „Briefe 1964–1986“, Zürich 1951):

Adieu meine Beste. Noch hab ich mein unleserliches Tagbuch an Sie von Martinach bis hierher nicht abdiktiren können. Wills Gott heut Abend oder morgen. Adieu. Grüßen Sie alles. Zürich d. 30. Nov. 79. G.

Übermorgen gehn wir von hier ab, und haben noch den Costnizer See, und den Rheinfall vor uns.

Die Schreibungen „Nachbaarinn – kostbaar – beschäfttigen – oft – Freundschaftt“ weichen eindeutig von allem damals im Druck Üblichen und in den Wörterbüchern Angegebenen ab. Das gilt nicht nur für die durch Adelung gesetzten Normen (das große Wörterbuch von Adelung erschien 1774–1786, man darf es daher für 1779 noch nicht als wirksam betrachten), sondern es zeigt sich auch klar bei einem Vergleich mit Hieronymus Freyer, Anweisung zur Teutschen Orthographie, 3. Auflage, Halle 1735 (dem zu Goethes Schul- und Studienzeit wohl maßgeblichen Wörterbuch) und mit Kaspar Stieler, Der Teutschen Sprache Stammbaum und Fortwachs oder Teutscher Sprachschatz, Nürnberg 1691.

<u>Goethe 1779:</u>	Nachbaarinn	beschäfttigen	oft	Freundschaftt	dicktiren
<u>Freyer 1735:</u>	Nachbar	Geschäft	oft	Freundschaft	dicktiren
	(und alle Wörter auf -bar)				

Die Wörter „dencken – düncken – Werck“ erscheinen auch bei Freyer mit einem -ck-, überraschenderweise aber schon bei Stieler mit einem -k- wie heute, also „denken – dünken – Werk“. Die Feminin-Endung „-in“ wurde zu Goethes Zeit oft als „-inn“ geschrieben, aber schon bei Stieler steht „Nachbarin“, mit nur einem -n, wie heute. Auch „grüßen“ steht schon bei Stieler mit ß, bei Freyer hat es Doppel-s[ß], bei Goethe nur ein (langes) s [f].

Aufschlußreich ist auch die Behandlung der Groß- und Kleinschreibung. Goethe schreibt einmal „meine beste“ und einmal „meine Beste“, ohne daß irgend ein Bedeutungsunterschied faßbar würde. Im ersten Abschnitt (drittunterste Zeile) des Briefes vom 30. 11. 1779 liest man: „Also meine beste – Verzeihen Sie mir . . .“. Im zweitletzten Abschnitt des gleichen Briefes (erste Zeile der Wiedergabe) steht dagegen: „Adieu meine Beste“. In einem Brief vom 31. 12. 1780 liest man „Dancke meine Beste“ und etwas weiter unten „adieu beste“. Und im Brief vom 1. 1. 1781 steht: „Schon war ich erwacht, und dachte was ich Ihnen zum neuen Jahr sagen und schicken wollte, als mir Ihr Paketgen zuvorkam. Ich dancke tausendmal meine beste. Keine Reime kan ich Ihnen schicken denn mein prosaisch Leben verschlingt diese Bächlein wie ein weiter Sand, aber die Poesie meine Beste zu lieben, kan mir nicht genommen werden . . .“ (dieser Brief ist in der Artemis-Ausgabe nicht enthalten, Wiedergabe hier nach der Ausgabe von H. H. Borchardt, Berlin o. J.).

6.4 Ein Beispiel aus dem 20. Jahrhundert (1929), mit Kommentar zur Kommasetzung

Der folgende Brief an Hermann Hesse, geschrieben am 5. November 1929 in Montagnola (Hesse war in Zürich und fuhr zu Dichterlesungen nach Württemberg) stammt von Ninon Dolbin, geb. Ausländer, die seit 1928 mit Hesse zusammenlebte und 1931, nach ihrer Scheidung von Fred Dolbin, Hesses (dritte) Frau wurde. Man weiß, wie empfindlich Hesse in allen Fragen von Sprache und Rechtschreibung war. Ninon, die Briefschreiberin, war 1895 geboren, sie besuchte die Schulen in Czernowitz und machte am dortigen humanistischen Gymnasium 1913 das Abitur mit Auszeichnung; dann studierte sie Medizin und Kunstgeschichte in Wien, bis sie 1922 Hesse, dem sie schon als Schülerin 1910 einen Brief über den „Peter Camenzind“ geschrieben hatte, auch persönlich kennenlernte und 1927 zu ihm nach Montagnola zog. Sie war auch als Archäologin in Griechenland tätig, und nach Hesses Tod wurde sie die Betreuerin seines Nachlasses.

Im Gegensatz zu den Briefen von Goethe entsprechen in diesem Brief die Buchstabenbestände (die „Wortbilder“) aller Wörter vollkommen den Regeln. Immerhin ist kennzeichnend, daß die zwei einzigen Verschreibungen,

die dann von Hand korrigiert wurden („ofen/Ofen“ und „das fressen / das Fressen“) in den Bereich der Groß- und Kleinschreibung gehören.



Lieber Hermann!

Ich schicke Dir einen Gruss und bitte Dich
viele liebe Menschen zu grüssen!

Erstens

Molts, die liebe Frau Molt ganz besonders.

Dann Rosenfelds. Den lieben Hacker und wenn
Du nach Blaubeeren gehst auch die Frau Häcker
und die liebe Frau Weizsacker.

Die Adele natürlich ganz besonders. Hartmanns wenn Du sie
siehst. Sonst weiss ich niemanden mehr.

Ich habe den letzten Band Thibaults gelesen - er ist sehr schön. Es
ist schade, dass Du die zwei letzten Bände nicht kennst - „Sorellina und
der Tod des Vaters“ - sie sind so schön wie der erste. Ich glaube nicht
zu Ende
dass der Zyklus ~~ist~~ ist.

Der Fontana hat mir seinen neuen Roman
geschickt und ich werde ihn heute lesen.

Die Funke wird morgen hier sein
und ein Aquarell von Frau Gerde machen. Sie war über den Gobelin ganz
entzückt.

Der Ofen ist so brav wie der Esel, dem man das Fressen abgewöh-
nen wollte - er braucht täglich weniger - ich fürchte aber, an dem Tag
an dem er gar nichts brauchen wird, wird er ausgehen.

Gestern war ein wunderbarer sonniger Tag, die Landschaft herrlich.

Ich hoffe, es gehe Dir gut und die Freunde schenken Dich. Es ist traurig
fern von Dir zu sein - ich weiss gar nicht mehr wie Du ausschaust und
auch nicht wie Du bist!

*Dein Brief von
Hilse*

Sehr frei ist dagegen der Umgang mit den *Kommaregeln*. Nach den Regeln
(die im 1929 gültigen Rechtschreib-Duden praktisch ganz gleich waren wie
die heutigen) fehlen nicht weniger als 9 Kommas, sowohl vor Infinitivsätzen
(„... bitte Dich, viele liebe Menschen zu grüssen“ - „Es ist traurig, fern
von Dir zu sein“) wie vor und nach Nebensätzen („Den lieben Häcker und,

wenn Du nach Blaubeuren gehst, auch die Frau Häcker“ – „Hartmanns, wenn Du sie siehst“ – „Ich glaube nicht, dass der Zyklus zu Ende ist“ – „Ich weiss gar nicht mehr, wie du ausschaust, und auch nicht, wie Du bist!“).

Das *Lesen* wird aber durch das Fehlen so vieler Kommas *überhaupt nicht beeinträchtigt*. Von irgend einer negativen Reaktion des Empfängers hören wir nichts (der Brief ist entnommen aus dem Band von Gisela Kleine „Ninon und Hermann Hesse, Leben als Dialog“, Sigmariningen 1982, S. 220).

Man darf also wohl abschließend formulieren, im Blick auf die generelle Forderung nach vernünftigen Grenzen in der privaten Anwendung der Rechtschreibregeln: Die Toleranz in der Anwendung der Kommaeregeln, die sich hier in der schriftlichen Kommunikation des literarisch hochgebildeten Paares Ninon und Hermann Hesse zeigt, sollte *auch* in der schriftlichen Kommunikation der *Menschen von heute* – der Menschen *aller* Bildungsgrade – möglich sein. Und noch schöner wäre es, wenn wir *wenigstens einen Teil* der Rechtschreib-Toleranz wieder erreichen könnten, die vor gut 200 Jahren in der schriftlichen Kommunikation zwischen Goethe und Frau von Stein vorhanden war.

B Sprachtheoretisches, Zeichenmodelle; Abläufe beim Hören und Lesen, Prioritäten beim Schreiben

1. Schrift als sekundäre, äquivalente oder primäre Trägerin von Bedeutungen und Textsinn

1.1 Drei Ebenen beim sprachlichen Zeichen – trilaterales Zeichenmodell

Texte werden geschrieben, damit ein Stück Information festgehalten und ggf. an andere übermittelt werden kann, ohne die Notwendigkeit von Hörkontakt und mit beliebiger zeitlicher Distanz zwischen Textherstellung und Textrezeption. Anders gesagt: Ein Leser (der Textverfasser selbst, in einem beliebigen späteren Zeitpunkt, oder irgend ein anderer Leser) soll dem Text die Information entnehmen (bzw. wieder entnehmen) können, die der Textverfasser durch den von ihm geschriebenen Text festgehalten, dauerhaft verfügbar gemacht hat – oder jedenfalls machen wollte.

Wenn man daher die Funktion der Rechtschreibung für eine Sprache und den Stellenwert von Rechtschreibregelungen zureichend sehen will, muß man sich klar machen, wie die Prozesse des Leseverstehens ablaufen, im Vergleich zu den (historisch wie individuell älteren, elementarereren) Prozessen des Hörverstehens in der direkten mündlichen Kommunikation.

Zu diesem Zweck ist es nützlich, im Gesamt des komplizierten und in sich geschichteten Zeichensystems „Sprache mit Schrift“ drei verschiedene Ebenen und die auf diesen drei Ebenen jeweils vorhandenen Einheiten scharf ins Auge zu fassen:

- I Die Bedeutungsseiten der Wörter;
- II Die Lautungen der Wörter (die phonischen Wortgestalten);
- III Die Schriftgestalten (Buchstabengestalten, „Wortbilder“, die graphischen Wortgestalten).

Zu I:

Zur Bedeutungsseite sind zu rechnen:

- Die Bedeutung des betreffenden Wortes (bzw., wenn eine Bedeutung durch einen festen mehrwortigen Ausdruck signalisiert wird, der Bedeutungsbeitrag des jeweiligen einzelnen Wortes, z. B. in „schwarzes Brett“ oder „wissenschaftlicher Rat“ oder „kritische Temperatur“ usw.).
- Innerhalb des Wortes die möglichen Merkhilfen aus dem Wortaufbau und der Ähnlichkeit mit andern Wörtern (der „Wortverwandtschaft“), z. B. bei „wissenschaftlich“ der Wortbestandteil „wissen-“ und die Verknüpfung mit „Wissenschaft“; solche Merkhilfen können von jedem einzelnen Sprachteilhaber in verschiedener Weise gesehen und genutzt werden, und oft ist es gerade wichtig, daß man eine sich scheinbar aufdrängende Merkhilfe bewußt ausschaltet, indem man bei „kritisch“ in „kritische Temperatur“ eben nicht an „Kritik, kritisieren“ denkt, sondern den ganzen Ausdruck versteht als „Temperatur, die erreicht werden muß, damit ein bestimmter chemisch-physikalischer Prozeß in Gang kommt bzw. kommen kann“.
- Bei allen grammatisch veränderbaren Wörtern die jeweilige grammatische Ausprägung. Diese grammatische Ausprägung kann sich als inhaltliche (semantische) Variation einer generellen Wortbedeutung erweisen, z. B. der Plural „Träume“ gegenüber dem Singular „Traum“ (also: „eine Folge, eine Mehrzahl von im Schlaf erlebten Abläufen oder im Wachzustand vorgestellten Abläufen“ gegenüber „etwas im Schlaf Erlebtes oder mit dem Bewußtsein der Unwirklichkeit Vorgestelltes, als eine Einheit gesehen“). Die grammatische Prägung kann aber auch rein die Einfügbarkeit des Wortes in eine umgreifende syntaktische Struktur festlegen, z. B. „ich“ (Nominativ) als Subjekt oder auch als Prädikativ in einem verbal strukturierten Satz, z. B. „Ich bin eben so“ oder „Ich will ich selber bleiben“; gleiche Bedeutung, aber andere Einfügbarkeit in syntaktische Strukturen liegt vor bei „mich“ (Akkusativ), nämlich Verwendung als Akkusativobjekt („Er sah mich“) oder als Teil eines präpositionalen Ausdrucks („für mich, ohne mich“); noch andere Einfügbarkeit bei gleicher Bedeutung liegt vor bei „mir“ (Dativ): Verwendung als Dativobjekt (darin inbegriffen der sog. „dativus ethicus“) oder in präpositionalen Ausdrücken wie „mit mir, bei mir, in mir“.

Zu II:

Darunter sind die Lautungen, die Klanggestalten der Wörter zu verstehen (mit Einfluß der Akzentverhältnisse); der Terminus „phonisch“ ist gewählt im Anschluß an Nerius und Scharnhorst. Auf die Analysierbarkeit dieser phonischen Wortgestalten in Phoneme und Allophone (und evtl. noch weiter in einzelne distinktive Merkmale) braucht hier nicht eingegangen zu werden, da das für das Verhältnis der phonischen Wortgestalt zur graphischen Wortgestalt kaum ins Gewicht fällt.

Zu III:

Darunter ist der Aufbau der Wörter aus Buchstaben (evtl. mit Akzenten, evtl. mit Abkürzungspunkten) zu verstehen, also das, was man oft „Wortbild“ nennt. Auf weitere graphische Analysierbarkeit (distinktive graphische Merkmale, verschiedene graphische Gestaltung gleicher Buchstaben in verschiedenen Typen von Hand- und Druckschrift) muß hier nicht eingegangen werden, da das grundsätzliche Verhältnis der graphischen Wortgestalt zur phonischen Wortgestalt davon nicht berührt wird.

1.2 Zur Existenzweise der Einheiten auf den drei Ebenen; Materialisation möglich oder nicht

Die Einheiten der Ebene III, die graphischen Wortgestalten, existieren zugleich in materialisierter Form (nämlich als tatsächlich geschriebene oder gedruckte Wörter oder als elektronische Speicherung, wenn ein Setzer im Photosatz einen Text eingetippt hat) und in nicht-materialisierter Form (nämlich als Muster, die im Gedächtnis aller derjenigen Sprachteilhaber gespeichert sind, welche korrekt zu schreiben gelernt haben). Als eine materialisierte Form kann man auch die normative Beschreibung dieser graphischen Wortgestalten in Regelbüchern zur Orthographie (z. B. zur Groß- und Kleinschreibung) betrachten.

Die Einheiten der Ebene II, die phonischen Wortgestalten, sind akustisch materialisiert beim Sprechen/Hören, und sie sind als akustisch-artikulatorische Muster im Gedächtnis jedes einzelnen Sprachteilhabers vorhanden. Als eine Materialisierung besonderer Art kann man es betrachten, wenn ein gesprochener Text auf Tonträger festgehalten ist; eine Materialisierung noch anderer Art kann man in phonetisch geschriebenen Texten (vor allem mit den Zeichen des Internationalen Phonetischen Alphabets) sehen.

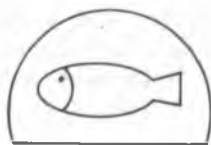
Nicht adäquat materialisierbar sind die Einheiten der Ebene I, die Bedeutungsseiten der Wörter. Sie können sich zwar auf Materielles beziehen (viele Linguisten sprechen dann von „Referenz“); aber das Wesentliche dieser Einheiten besteht gerade darin, daß sie *gedankliche Gestalten* sind, gespeichert im Gedächtnis der Sprachteilhaber, und zwar für alle praktisch übereinstimmend, aber für manche Wörter doch nicht völlig deckungsgleich (weil der Aufbau dieser Bedeutungsseiten der Wörter für jeden

Sprachteilhaber etwas anders gelaufen sein kann, in seiner individuellen Biographie, in einem Ineinander von imitativ und kreativer Tätigkeit). Als eine Art Materialisation kann man die Beschreibung der Wortbedeutungen in den Wörterbüchern und die Beschreibung der grammatischen Prägungen der Wörter in den Grammatiken betrachten. Für die „gewöhnlichen Wörter“ ist diese Beschreibung sekundär, sie folgt dem Sprachgebrauch. Für alle terminologisierten Wörter ist dagegen diese Art von Materialisation primär, denn hier sind die Bedeutungsseiten durch Vereinbarungen und objektive Operationen festgelegt, z. B. für Wörter wie „Meter – Liter – Stunde – Kilowatt“, aber auch für die Zahlen aller Art (solche Vereinbarungen erfolgten z. T. schon vor Jahrtausenden, z. B. für die Zahlen oder für „Stunde, Jahr“; z. T. stammen sie aus neuerer oder neuester Zeit, z. B. für „Kilowatt“).

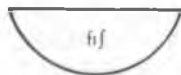
1.3 Schematische Zeichnungen als Hilfen für die Darstellung der Zusammenhänge

Man kann sich nun die Zusammenhänge von Bedeutungsseite der Wörter, phonischer Wortgestalt und graphischer Wortgestalt – notgedrungen mit ziemlicher Vergrößerung – durch den Gebrauch schematischer Figuren klar machen. In den Abschnitten 1.4 bis 1.7 werden zu diesem Zweck die folgenden Schema-Figuren verwendet:

Einheiten der *Ebene I*,
Bedeutungsseiten der Wörter



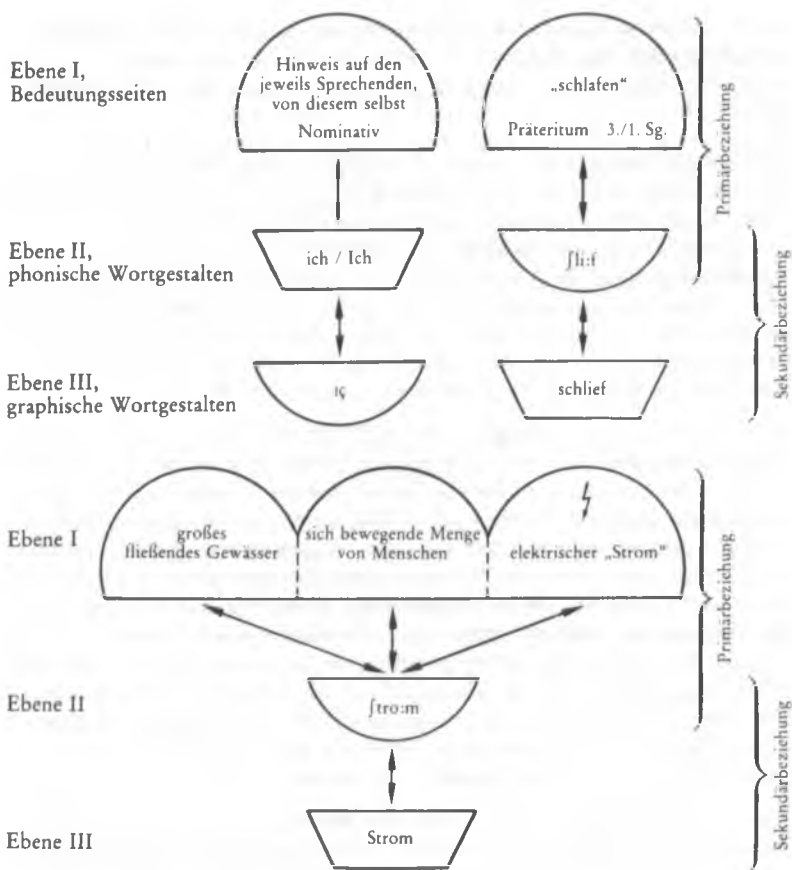
Einheiten der *Ebene II*,
phonische Wortgestalten



Einheiten der *Ebene III*,
graphische Wortgestalten



Da sich nur für die wenigsten Wörter die Bedeutungsseite graphisch einigermaßen wiedergeben läßt (wie es für das obige Beispiel „Fisch“ möglich ist), werden die Bedeutungsseiten in den Figuren im folgenden nicht durch eine Zeichnung, sondern durch Umschreibung mit andern Wörtern und wo nötig mit den Fachausdrücken für grammatische Kategorien gekennzeichnet:



1.4 Schrift als rein sekundäres Darstellungssystem

Wenn man nun ein erstes Stadium der Entwicklung des Schriftgebrauchs ins Auge faßt – und zwar in der historischen Entwicklung der Sprachen und Kulturen wie in der individuellen Entwicklung jedes einzelnen Sprachteilhabers, heute nicht anders als früher – so ist die Schrift eindeutig als ein sekundäres Darstellungssystem zu betrachten (vgl. in Teil A S. 10–18 und die zwei obenstehenden Figuren). Gegeben sind zunächst die Einheiten der Ebene I und II, in einem ganz engen Zusammenhang. Wenn man eine phonische Wortgestalt hört, werden automatisch die zugehörige Bedeutungsseite bzw. verschiedene zugehörige Bedeutungsseiten aus dem Sprachbesitz aufgerufen (Beispiel „Strom“ in der oberstehenden Figur), und

wenn man etwas darstellen will und zu diesem Zweck die geeigneten Bedeutungen (als die „Bausteine für Texte“) aufruft bzw. sich einfallen läßt, so stellen sich damit immer zugleich auch die phonischen Wortgestalten ein.

Dagegen sind die graphischen Wortgestalten (die „Buchstabenbilder der Wörter“) *nicht direkt* mit den Bedeutungsseiten der Wörter verbunden, sondern *nur auf dem Weg über die phonischen Wortgestalten*. Beim Schreiben versucht man die phonischen Wortgestalten (und nicht etwa direkt die Bedeutungsseiten, wie in einer Bilderschrift) durch Buchstabenfolgen mehr oder weniger genau abzubilden. Beim Lesen rekonstruiert man aus den identifizierten Buchstabenfolgen die ihnen zugrundeliegenden phonischen Wortgestalten, und von diesen phonischen Wortgestalten aus kommt man dann auch zu den zugehörigen Bedeutungsseiten der Wörter.

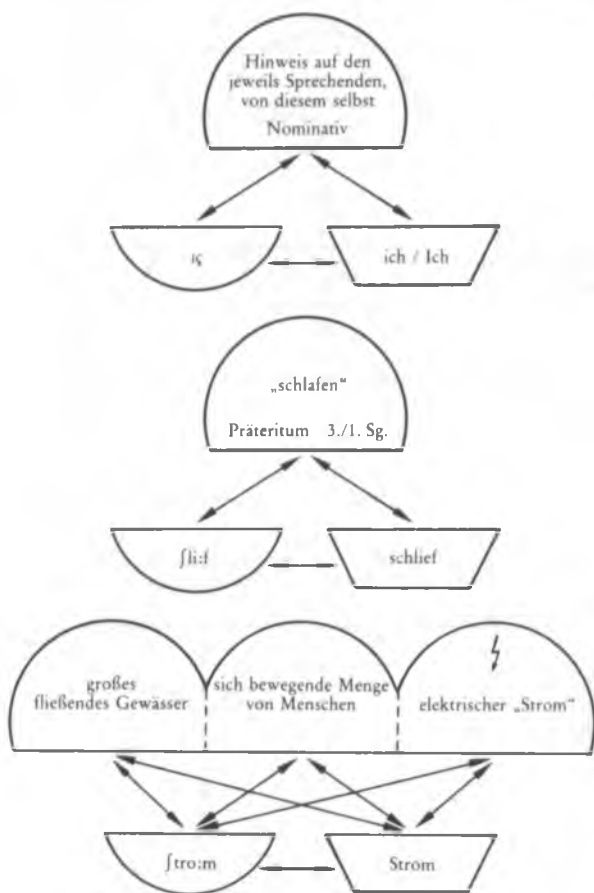
Von diesen Zusammenhängen gehen auch alle kritischen und methodenbewußten Linguisten aus, wenn sie betonen, man müsse bei der Erforschung der Sprachen und des Aufbaus von Texten, bei der Untersuchung von Textproduktion und Textverstehen immer klar unterscheiden, ob man mündliche Texte vor sich hat (auf Tonträger aufgenommen und evtl. nachher verschriftet) oder ob schriftliche Texte vorliegen, die von vornherein, von ihren Verfassern, als schriftliche Texte entwickelt wurden (auch wenn die Verfasser die Texte ggf. nicht selber schrieben, sondern diktierten). Dazu kommt die grundsätzlich wichtige (allerdings noch nicht allgemein erfüllte) Forderung, daß man bei der Untersuchung von schriftlichen Texten immer die *Umwandlung* (die „Rückverwandlung“) des vorliegenden *geschriebenen* Textes in eine *gesprochene, hörbare* Form (durch lautes Lesen oder mindestens durch „inneres Hören“) systematisch einbeziehen muß.

Von diesem Standpunkt aus – phonische Wortgestalten als primäre Signalisierungen für die Bedeutungsseiten der Wörter, graphische Wortgestalten als sekundäre Signalisierungen, den phonischen Wortgestalten nachgeordnet – ergibt sich als Ideal eine *möglichst lauttreue Schrift*, eine möglichst eindeutige graphische Wiedergabe der phonischen Wortgestalten. Eine solche Schrift würde dann auch die Empfehlung an die Benutzer möglich machen „Schreibe, wie du sprichst“ und ebenso „Sprich, wie man schreibt“.

1.5 Schrift als äquivalentes Darstellungssystem, Graphisches und Phonisches parallel

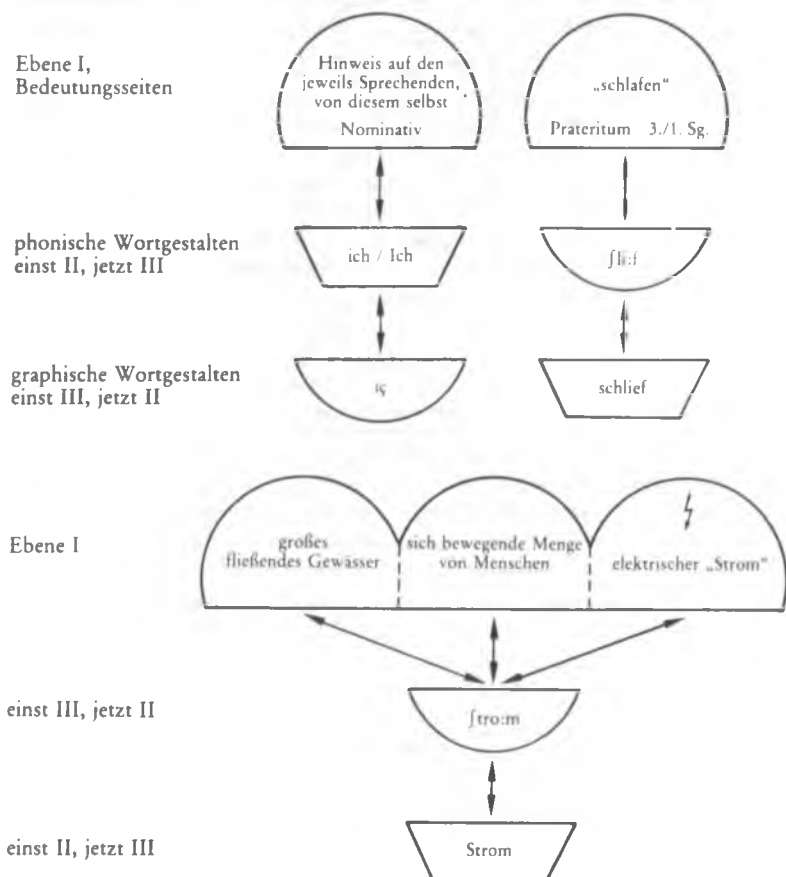
Bei genauerer Betrachtung der heutigen (und für manche Sprachen schon seit Jahrhunderten bestehenden) Situation zeigt sich nun, daß die Auffassung „Schrift ist ein sekundäres Darstellungssystem“ zwar historisch berechtigt und auch heute noch an manchen Stellen wichtig ist, daß sie aber doch für

die heutige Situation an manchen Stellen modifiziert, ja völlig ersetzt werden muß. Für jeden, der viel liest und auch öfters schreibt, verbinden sich nämlich mehr und mehr die im Gedächtnis gespeicherten graphischen Wortgestalten ebenso eng mit den Bedeutungsseiten der Wörter, wie das vor der intensiven Beschäftigung mit Schrift und Schreiben nur für die phonischen Wortgestalten (die ja schon länger im Gedächtnis gespeichert sind) der Fall war. Die graphischen Wortgestalten treten aus ihrer sekundären Rolle heraus, sie sind nicht mehr den phonischen Wortgestalten nachgeordnet, sondern sie stehen gleichberechtigt neben diesen, mit gleich engen Beziehungen zu den Bedeutungsseiten der Wörter. An die Stelle der auf S. 39 dargestellten Zuordnungen treten daher die folgenden Zuordnungen:



1.6 Schrift als primäres Darstellungssystem, die „Aussprache“ sekundär geworden

Die Veränderung gegenüber den ursprünglichen Zusammenhängen kann aber noch weiter gehen. Die graphischen Wortgestalten können nicht nur aus ihrer sekundären Rolle heraus und als äquivalente Signalisierungen neben die phonischen Wortgestalten treten, sondern sie können als die eigentlichen, primären Signalisierungen aufgefaßt werden, und die phonischen Wortgestalten können sekundär werden, als „Aussprache“ (und oft: als beim gleichen Wort verschiedene mögliche Aussprachen) der Wörter. Dann sehen die Zusammenhänge zwischen den Einheiten der drei Ebenen folgendermaßen aus:



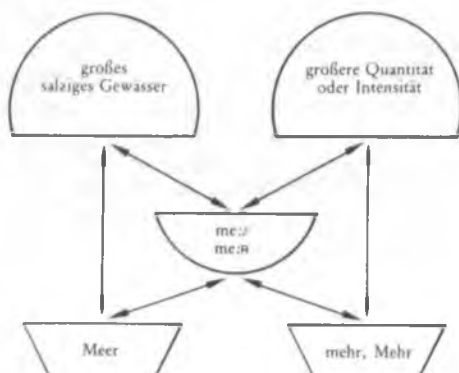
Jetzt ist also nur noch die graphische Wortgestalt direkt mit der Bedeutungsseite verbunden, und der Weg von der phonischen Wortgestalt zur Bedeutungsseite führt über das Aufrufen der „richtigen“ graphischen Wortgestalt. Man kann sich das gut vor Augen halten, wenn man als Fremdsprachiger Englisch gelernt hat, mehr Englisch liest als Englisch hört und daher oft beim Hören erst dann versteht, wenn man im Kopf die gehörten Wortgestalten in die graphischen Wortgestalten (die „orthographischen Wortbilder“) umgewandelt hat.

Damit kann nun neben das *Ideal der Lauttreue* einer Schrift mindestens streckenweise ein ganz anderes Ideal treten, nämlich die „Unterscheidungs-schreibung“ bei Wörtern mit grundlegend verschiedenen Bedeutungsseiten, die aber (oft aus Zusammenfall in der lautlichen Geschichte der betreffenden Sprachen) ein und dieselbe phonische Wortgestalt haben, wie z. B. „Meer“ und „mehr“ oder „Boot“ und „bot“ (hier absichtlich wieder in der genetischen Reihenfolge, also Ebene I-II-III):

Ebene I,
Bedeutungsseiten

Ebene II,
phonische Wortgestalten

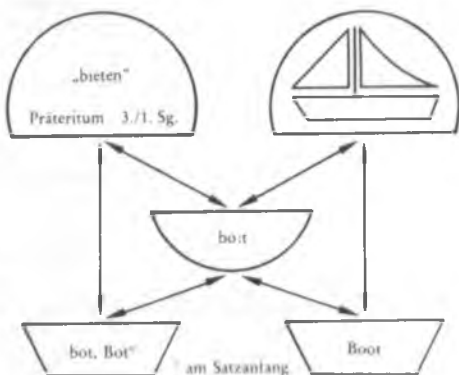
Ebene III,
graphische Wortgestalten



Ebene I

Ebene II

Ebene III

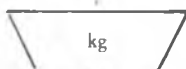


Diese Zuordnungsweise der Einheiten der drei Ebenen besteht besonders ausgeprägt – und nicht nur für Leute, die viel lesen und schreiben, sondern für jedermann – bei Fachbegriffen, die meistens mit Hilfe von Abkürzungen geschrieben werden und bei denen es auch nicht selten zwei oder mehr verschiedene „Aussprachen“ (= akzeptierte phonische Wortgestalten) gibt, z. B. für „Kilogramm“ und „Deutsche Mark“:

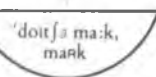
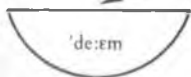
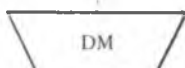
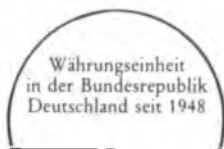
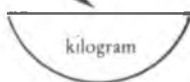
Ebene I,
Bedeutungsseiten



graphische Wortgestalten



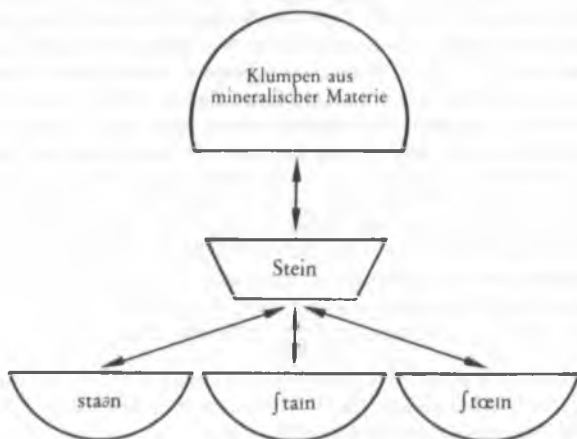
phonische Wortgestalten

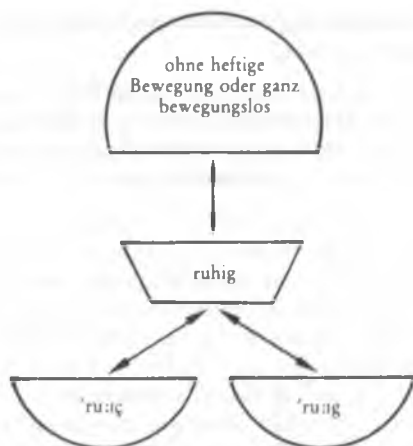


1.7 Besonders zentrale Stellung der Schrift im Deutschen; Deutsch als „Schriftsprache“

Für das Deutsche gibt es noch einen besonderen Grund, warum das im vorhergehenden Abschnitt dargestellte Zuordnungsmodell (graphische Wortgestalten als primäre Signalisierung, phonische Wortgestalten den graphischen Wortgestalten nachgeordnet) als besonders „natürlich“ erscheint.

Das Deutsche war von Anfang an eine gemeinsame Lese- und Schreibsprache, viel weniger eine gemeinsame Sprechsprache. Es entwickelte sich ja auch nicht kontinuierlich von einem kulturellen und politischen Mittelpunkt aus (wie das in besonderer Weise für das Französische der Fall war, nämlich von Paris aus), sondern im Lauf der Jahrhunderte erwies sich bald diese, bald jene deutschsprachige Landschaft als führend bei der Ausbildung der Standardsprache, die auch kennzeichnenderweise „Schriftsprache“ hiess. Man *schrieb* die Texte (jedenfalls diejenigen, die gedruckt wurden) leidlich einheitlich, aber man *sprach* viele darin enthaltene Wörter je nach regionalem Gebrauch *verschieden aus*. Das hat sich mit der Festlegung einer einheitlichen Bühnenaussprache (Siebs, erstmals 1898), mit der stärkeren Wirkung des Schulunterrichts und mit der allgemein größeren Mobilität und stärkeren Durchmischung der Bevölkerung zum Teil ausgeglichen, aber manche Wörter werden noch heute bei genau gleicher Schreibweise regional verschieden ausgesprochen. Bei solchen Wörtern liegt es natürlich besonders nahe, die graphische Wortgestalt als den eigentlichen Repräsentanten für die Bedeutungsseite des Wortes zu betrachten und die verschiedenen phonischen Wortgestalten nur als „verschiedene Aussprache(n) des gleichen Wortes“.





Als eine Folge dieses Zuordnungsmodells kann man es auch betrachten, wenn für manche Wörter die Aussprache dem Schriftbild mehr und mehr angeglichen wird, auch in Gegenden, in denen vorher eine andere Aussprache üblich war („Sprechen nach der Schrift“). So ist z. B. dem Verfasser dieser Abhandlung schon in den 70er Jahren aufgefallen, daß viele seiner Studenten aus Aachen und den Rheinlanden nicht [‘ru:ɪç, ‘e:viç], sondern [‘ru:ɪg, ‘e:viɡ] sprachen, entgegen dem regionalen Gebrauch und gegen die Vorschriften des Siebs.

Eine Nebenwirkung solcher Angleichungen an das Schriftbild (das ja oft auf der Aussprache in andern Landschaften als in derjenigen eines Autors beruhte) war die Auseinanderentwicklung von Reimwörtern. Wir haben uns daher angewöhnt, Wörter wie „stillen – füllen“ oder „sich sehnen – ertönen“ als Reimwörter zu betrachten, sie als gültige Reime zu akzeptieren. Daß diese Wörter für die Verfasser der betreffenden Gedichte auch phonisch einmal völlig reine Reime waren oder mindestens sein konnten, kommt uns dabei gar nicht mehr in den Sinn. So würden wir uns verwahren (es würde „unsere Ohren beleidigen“), wenn jemand in dem Verspaar von Goethe „Wie machen wir’s, daß alles frisch und neu / Und mit Bedeutung auch gefällig sei“ das Adjektiv „neu“ als „nei“ aussprechen wollte, damit es sich wirklich auf „sei“ reimt (in der Frankfurter Sprechweise, die Goethe als Kind lernte, galt ja die „entrundete“ Aussprache). Ein noch extremeres Beispiel bietet Bürger im „Schatzgräber“: „Ein Winzer, der am Tode lag, / Rief seine Kinder an und sprach“ ...: hier galt einst die Aussprache „lach – sprach“, und damit lag ein reiner Reim vor – aber so dürfte heute niemand mehr sprechen, wenn er nicht lächerlich wirken will. Das berühmteste Beispiel sind wohl die Faust-Verse „Ach neige / Du Schmerzensreiche / ...“, wo uns eine dem Reim entsprechende Aussprache „Ach neiche“ völlig unmöglich vorkäme.

1.8 Mögliches Nebeneinander aller drei Zuordnungsweisen beim gleichen Sprachteilhaber

Es ist nun durchaus möglich, daß beim gleichen Sprachteilhaber alle drei Zuordnungsweisen vorhanden und wirksam sind, je nach den verschiedenen Wörtern und deren Häufigkeit und Vertrautheit. Je bekannter und selbstverständlicher die Wörter sind, desto mehr wird die Zuordnungsweise nach Seite 42–46 vorliegen. Bei weniger bekannten Wörtern kann aber auch eine Zuordnung wie auf Seite 41 oder eine wie auf Seite 39 vorliegen. So kann es beim Lesen eines unbekannten Wortes durchaus vorkommen, daß man dieses Wort zuerst „entziffert“, d. h. aus der graphischen Wortgestalt eine phonische Wortgestalt entnimmt (rekonstruiert) und dann erst auch eine hier mögliche Bedeutungsseite aufbaut (meistens durch den Zusammenhang gesteuert) oder das betreffende Wort in einem Wörterbuch nachschlägt. Grundsätzlich ist wohl sofort klar, wie wichtig die Berücksichtigung aller drei möglichen Zuordnungsmodelle ist, wenn man sich die verschiedenen Teilprozesse in dem komplizierten Gesamtprozeß des Lesens klar machen will.

2. Textverstehen beim Lesen, verglichen mit dem Hörverstehen

2.1 Grundsätzlicher Zusammenhang von Leseverstehen und Hörverstehen

Das Textverstehen beim Lesen ist nicht einfach eine „technische Variante“ des Textverstehens durch Hören – aber es ist auch nichts völlig anderes. Das Leseverstehen läßt sich daher nur zureichend durchschauen, wenn man das Hörverstehen immer zugleich im Blick hat – denn das Hörverstehen ist sowohl generell (historisch) wie individuell die Grundlage, auf der sich alles Leseverstehen aufgebaut hat und immer wieder neu aufbaut (vgl. Teil A, Abschnitt 1.3 und 1.4, S. 16–18). Zugleich wirkt die ständige Übung im Leseverstehen auch immer wieder auf die Fähigkeit zum Hörverstehen zurück – und von einem bestimmten Punkt an sind die Verstehensprobleme genau gleich, ob der Text nun als gesprochener Text über die Ohren oder als geschriebener Text über die Augen aufgenommen wird (oder in besonderen Situationen, bei gemeinsamem Lesen und Überprüfen eines Textes, über beide Kanäle zugleich oder in kurzfristigem Wechsel).

Bei allem Textverstehen laufen Prozesse der Muster-Erkennung ab, dazu Prozesse der Kombination der erkannten Einzelzüge nach immer komplexeren schon vertrauten Mustern oder notfalls auch in einer selbst entworfenen Ordnung, in einem neu zu schaffenden Muster. Es wird also neben dem Erkennen von vorhandenen Mustern sehr oft auch ein Stück eigener Sinn-Entwurf gefordert, manchmal schon für kleinere oder größere

Teile des Textes, jedenfalls für den Text als ganzen (Einordnung des aus dem Text Entnommenen in die eigene Situation, evtl. Bezug auf die besondere Situation des Sprechers/Schreibers, evtl. Entwurf für ein an das Textverstehen anschließendes eigenes Sprechen oder für ein materiales Handeln oder Verhalten).

2.2 Besonderheiten des Leseverstehens; das Problem der „Sätze“

Die Besonderheiten des Textverstehens beim Lesen gegenüber dem Verstehen beim Hören liegen offensichtlich bei der Muster-Erkennung im einzelnen sowie der Kombination der erkannten Einzelzüge (Wörter und Wortgruppen) bis zur Stufe der Sätze, als deren mehr oder weniger unselbständige Bestandteile die Wörter ja fast ausschließlich fungieren und in deren Rahmen sie daher immer aufgefaßt und verstanden werden müssen.

Es ist nützlich, wenn man in Bezug auf das jeweils mit „Satz“ Gemeinte eine begriffliche Klärung und daran anschließend eine terminologische Verdeutlichung vornimmt. Man muß nämlich unterscheiden zwischen „Satz“ als Einheit für das Hören/Lesen und „Satz“ als grammatisch strukturierter Einheit. Die beiden können sich im konkreten Fall decken, aber sie müssen es nicht, und sehr oft tun sie es auch nicht, indem zwei oder mehr „Sätze als grammatisch strukturierte Einheiten“ einen einzigen „Satz als Einheit für das Hören/Lesen“ ausmachen.

Im Englischen, Französischen und Italienischen hat man für diese beiden Begriffe von „Satz“ je einen besonderen Terminus:

„Satz“ als Einheit für das Hören/Lesen, im gesprochenen Text gekennzeichnet durch die Stimmführung (Rückkehr der Stimme in die Ruhelage, manchmal auch Pause) – im geschriebenen Text gekennzeichnet durch Punkt oder Ausrufezeichen oder Fragezeichen mit anschließender Großschreibung auch von Wörtern, die an sich keine Großschreibung haben.

Englisch: a sentence

Französisch: une phrase

Italienisch: un periodo (nicht mit dem Gebrauch des Wortes „Periode“ in der deutschen Grammatik zu verwechseln!)

„Satz“ als grammatisch strukturierte Einheit, meistens auf einer Verbalstruktur beruhend, oft neben einem oder mehreren verbalen Teilen auch ein als Subjekt dienendes Satzglied enthaltend – aber auch als nichtverbale Einheit möglich, wenn nämlich ein nichtverbaler Ausdruck nicht einfach als Satzglied in eine benachbarte verbal strukturierte Einheit einbezogen werden kann (oft als „Ellipse“ oder „Einwortsatz“ abgesondert).

Englisch: a clause

Französisch: une proposition

Italienisch: una proposizione

Vorschlag für das Deutsche:
„Satz“ (im Sinn von
„Ganzsatz“ bei Admoni,
Nerius und anderen)

Vorschlag für das Deutsche:
„Proposition“, verbal oder nichtverbal
(man könnte auch „Struktursatz“ erwägen,
doch ist das noch nirgendwo im Gebrauch)

Zur Verbreitung des Terminus „Proposition“: Der Terminus wird seit 1973 in der Fachliteratur angeboten. Seit 1978 wird er in einem in der Schweiz stark verbreiteten Sprachbuch im 7., 8. und 9. Schuljahr verwendet, und die bisherigen Rückmeldungen der Lehrer sind alle sehr positiv. Als Linguist muß man dabei nur beachten, daß mit dem Terminus nicht der in den formalen Grammatiken oft verwendete Begriff „Proposition = Kombination eines Prädikats mit einem Argument“ gemeint ist, sondern die oben definierte morphosyntaktische Einheit „kleinstes Textstück, das auf einer Verbalstruktur beruht oder als eigene Einheit neben den verbal strukturierten Einheiten steht und nicht als bloßes Satzglied in eine benachbarte verbal strukturierte Einheit integriert werden kann“.

Eine erste Besonderheit des Textverstehens beim Lesen ist nun, daß man die Grenzen der Sätze nicht hört, sondern daß man sie aus den verwendeten Satzzeichen (Punkt/Ausrufezeichen/Fragezeichen) und der darauf folgenden Großschreibung auch sonst nicht groß geschriebener Wörter entnehmen muß. Wer jemals Anfänger-Leseunterricht erteilt hat, der weiß, daß man die Lese-Anfänger immer wieder auf das Ende eines Satzes aufmerksam machen muß: „Wenn ein Punkt kommt, ist ein Stückchen zu Ende, da kannst du einen Moment innehalten, wenn du willst“. Wenn die kleinen Lese-Anfänger das einmal erfaßt haben, haben sie schon einen wichtigen Schritt zum sinnvollen, gliedernden Lesen getan. Die besondere Funktion des Ausrufezeichens („ein verstärkter Punkt“) und des Fragezeichens als Kennzeichen für eine Frage wird dann meistens auch sehr schnell erfaßt.

Das Leseverstehen ist also anspruchsvoller als das Hörverstehen, weil man die Grenzen der Sätze nicht hört, sondern sie selber aus den Satzzeichen und der Großschreibung der Satzanfänge rekonstruieren muß. Auch sonst fehlen mit der Stimmführung manche Hinweise auf den inneren Zusammenhang der Sätze, auf die Unterscheidung von Wichtigem und weniger Wichtigem; der Leser muß oft eine geeignete Stimmführung mindestens im Umriß selber aufbauen. Das ist auch ein Grund, warum für den Anfänger das laute Lesen leichter ist als das stille Lesen (und warum man nicht nur in der Antike, sondern bis vor 2–300 Jahren allgemein laut gelesen hat). Auf Grund häufigen lauten Lesens, auch mit Hilfen vom Lehrer oder von andern Schülern, lernt der Leser dann immer mehr das „innere Hören beim stillen Lesen“, und er ordnet bald mehr oder weniger automatisch dem gelesenen Text passende Stimmführungsgestalten zu, auch wenn er diese nicht (mehr) laut werden läßt, sondern sie nur „innerlich hört“.

Das Leseverstehen kann aber auch leichter sein als das Hörverstehen. Als Hörer ist man nämlich an das „Produktionstempo“ des Textes, an die

Sprechgeschwindigkeit des Sprechers gebunden. Man kann höchstens einmal sagen „Würdest du das noch einmal sagen“ oder „Könntest du nicht etwas langsamer sprechen“ – und man scheut meistens davor zurück, solche Wünsche zu oft zu formulieren. Als Leser dagegen hat man beliebig Zeit. Man kann an einer Stelle verweilen, kann zurückgreifen, kann sich evtl. verschiedene Verstehensmöglichkeiten überlegen und die geeignetste auswählen. Es ist ja auch gar nicht selten, daß man in einem anspruchsvollen Gespräch einen wichtigen Sachtext, den ein Gesprächsteilnehmer vorliest, lieber selber lesen möchte („Das muß ich zuerst einmal selber genau lesen – so beim schnellen Hören kann ich mir kein Urteil bilden“).

Eine Erleichterung kann der geschriebene Text im Deutschen ferner dadurch sein, daß gemäß den deutschen Kommaregeln die Grenzen zwischen den Propositionen (den „Sätzen als grammatischen Einheiten“, die als Teilsätze in einem umgreifenden Satz stehen) klarer markiert sind als in der gesprochenen Rede, in welcher oft zwei oder mehr Propositionen ohne jede Grenzmarkierung unter einem einzigen, ununterbrochenen Melodiebogen stehen.

2.3 Mustererkennungs- und Kombinationsprozesse beim Hörverstehen, an einem Beispiel

Wir nehmen die folgende Situation an: In einem Gespräch über Drogenmißbrauch und Süchtigkeit möchte ein Gesprächsteilnehmer darauf hinweisen, daß auch Schmerzmittel, die in Apotheken frei käuflich sind, zu Süchtigkeit führen können. Dieser Gesprächsteilnehmer kann seinen Gesprächsbeitrag folgendermaßen anfangen:

- (A) Viele brauchen doch heute frei käufliche Schmerzmittel . . .
- (B) Viele Leute brauchen doch frei käufliche Schmerzmittel . . .
- (C) Viele heute in Apotheken frei käufliche Schmerzmittel . . .

Was wird hier von den Hörern als Verstehensleistung verlangt?

Aus dem Kontinuum von Lautungen, das der Hörer als eine fortlaufende Kette durch die Ohren aufnimmt, muß er die phonischen Wortgestalten der sieben hier verwendeten Wörter identifizieren („viele – brauchen – doch“ usw. oder „viele – Leute – brauchen“ usw. oder „viele – heute – in – Apotheken“ usw.). Zu jeder von diesen phonischen Wortgestalten muß nun der Hörer aus seiner Sprachkompetenz die zugehörigen Bedeutungsseiten (Wortbedeutungen samt grammatischen Prägungen, vgl. oben S. 36–39) abrufen, und darauf gestützt muß er gemäß den ebenfalls in seiner Sprachkompetenz gespeicherten grammatischen Mustern kombinieren:

Bei (A) ist „viele“ ein eigenes Satzglied, im Plural, zunächst als Nominativ oder als Akkusativ auffaßbar; „brauchen“, das von seiner Lautung her sowohl Infinitiv wie 3. Person Plural oder 1. Person Plural sein kann, wird als 3. Person Plural mit „viele“ verknüpft, „viele“ wird also als Subjekt (im Nominativ) zu „brauchen“ identifiziert. Das Wort „doch“, als eigenes fallfremdes Satzglied, muß als Hinweis auf die Einbettung des ganzen Gesprächsbeitrags erkannt werden, als ein „pragmatisches Signal“, daß nämlich das jetzt zu Sagende in einem gewissen Gegensatz (oder: in einem Verhältnis kritischer Ergänzung) zum bisher von den andern Gesagten steht und daß dadurch das bisher von den andern Gesagte in einem gewissen Maß relativiert, wenn nicht korrigiert werden soll.

Das Wort „heute“, fallfremdes Satzglied, charakterisiert das ganze in dieser Proposition Gesagte als in einer Gegenwart ohne bestimmte Grenzen gültig (das „heute“ kann durchaus auch mehrere schon vergangene Jahre mit einschließen). Der dreiwortige Komplex „frei käufliche Schmerzmittel“ wird als Akkusativobjekt zu „brauchen“ eingeordnet, und für „brauchen“ liegt damit die Bedeutung „verwenden, konsumieren, einnehmen“ fest, im Gegensatz zu der bis zu diesem Punkt auch möglichen modalen Bedeutung „brauchen zu ...“, also „müssen, veranlaßt sein“. Innerhalb des dreiwortigen Satzglieds wird „frei“ als besondere Charakteristik zu „käuflich“ eingeordnet (also nicht etwa zu „brauchen“ genommen, im Sinn von „frei brauchen, ohne Hemmung brauchen“); das deklinierte Adjektiv „käufliche“ schließlich wird als genauere Kennzeichnung zum Nomen „Schmerzmittel“ eingeordnet.

Bei (B) wird zunächst der zweiwortige Ausdruck „viele Leute“ als fallbestimmtes Satzglied zusammengefaßt, er kann an sich Nominativ oder Akkusativ sein, wird aber nach der Identifikation des Verbs „brauchen“ sogleich als Subjekt zu diesem „brauchen“ eingeordnet (diese Einordnung müßte allerdings aufgegeben und durch eine andere ersetzt werden, wenn die Fortsetzung lauten würde „... brauchen wir doch hier nicht zu fragen“; dann würde „viele Leute“ als Akkusativobjekt erkannt). Für „doch“ und „frei käufliche Schmerzmittel“ gilt dasselbe wie in Fassung (A).

Bei (C) muß das „viele“ als Einleitepronomen für ein fallbestimmtes Satzglied (im Nominativ oder Akkusativ) erkannt werden, wie bei (B), aber das so eingeleitete Satzglied umfaßt jetzt volle sieben Wörter, und das Verständnis muß gewissermaßen hinten ansetzen: „viele Schmerzmittel – viele Schmerzmittel, die in Apotheken frei käuflich sind – viele Schmerzmittel, für die diese freie Käuflichkeit heute gilt (und vielleicht nach einem vom Sprecher dann gemachten Vorschlag in Zukunft nicht mehr gelten sollte).“

Die Hörer müssen also in kürzester Zeit (2 bis 6 Sekunden, mehr Zeit bleibt auch bei einem recht langsamen Sprechtempo des Sprechers kaum) eine beträchtliche Anzahl von Identifikations- und Kombinationsakten vollziehen. Diese Akte wurden hier zum Zweck der Bewußtmachung in vielleicht etwas vergrößerter Weise auseinandergelegt (sie können durchaus noch komplizierter sein). In Wirklichkeit erfolgt die ganze beschriebene Verarbeitung der gehörten phonischen Wortgestalten und der in ihren Bedeutungsseiten ent-

haltenen semantischen und syntaktischen Informationen völlig automatisiert. Ins Bewußtsein tritt bei den Hörern nur ein Stück Gesamtverständnis, und dieses wird innerlich meistens auch schon spontan kommentiert, hier etwa in einem Gedanken „Aha, der will jetzt von den Drogen zu den Schmerzmitteln hinüberlenken ...“.

2.4 Zum zeitlichen Ablauf dieser Prozesse

Besonders schwer zu beantworten ist die Frage, wie alle diese Identifikations- und Kombinationsakte zeitlich ablaufen. Zweifellos bleibt die ganze Sequenz von 7 Wörtern für einige Sekunden im Kurzzeitgedächtnis gespeichert, so daß sie als ganze beurteilt werden kann. Ebenso zweifellos beginnt aber die Verarbeitung schon nach der Identifikation der ersten phonischen Wortgestalt; es wird sogleich ein vorläufiger Entscheid gefällt, ein Wahrscheinlichkeits-Entscheid und Eventual-Entscheid, der dann im folgenden entweder bestätigt oder modifiziert oder rückgreifend durch einen völlig neuen Entscheid ersetzt wird.

Die phonische Wortgestalt „viele“ [ˈfi:lə] wird mit hoher Wahrscheinlichkeit als Plural zu „viel“ identifiziert, mit den Möglichkeiten „eigenes Satzglied oder Einleitpronomen für ein Satzglied“, und zugleich als Subjekt für ein kommendes Verb in der 3. Person Plural; mit geringerer Wahrscheinlichkeit bleibt aber auch noch die Möglichkeit „Akkusativobjekt“, und mit noch geringerer Wahrscheinlichkeit die Möglichkeit „Prädikativ“ (etwa in einem Rahmen „viele waren wir damals nicht“).

Die hier nach dem ersten Wort offengelassenen Möglichkeiten werden sofort reduziert bei der Identifikation des zweiten Wortes. In Fassung (A) wird „viele“ als eigenes Satzglied erkannt, die Wahrscheinlichkeit „Subjekt“ steigt; die Möglichkeit „Akkusativobjekt“ ist aber noch nicht ganz ausgeschlossen (denkbare Fortsetzung nämlich „viele brauchen wir nicht ...“), und auch die Möglichkeit „Prädikativ“ ist noch nicht ganz aus dem Spiel (es ist die Fortsetzung denkbar „viele brauchen wir nicht zu sein“, wo „wir“ als Subjekt dient und „viele“ als Prädikativ).

Bei Fassung (B) wird jetzt „viele Leute“ als Satzglied erkannt (es könnte allerdings auch nur der Kern eines Satzglieds sein, wenn jetzt käme „viele Leute bei uns“). Die Einordnung als Satzglied (am wahrscheinlichsten Subjekt, vielleicht aber auch Akkusativobjekt, evtl. sogar Prädikativ) bleibt aber noch offen.

Bei Fassung (C) wird „viele“ jetzt als Einleitpronomen für ein längeres Satzglied erkannt, wobei das „heute“ als eine in dieses Satzglied eingebaute Satzpartikel eingeordnet wird und man zugleich auf ein durch „heute“ charakterisierbares Adjektiv oder Partizip wartet – und schließlich wartet man auf ein Nomen im Plural, das nach dem erwarteten Adjektiv oder Partizip (oder auch mehreren Adjektiven oder Partizipien) als Kern des ganzen langen Satzglieds dienen soll.

Bei aller Wahrscheinlichkeit der Zuordnung von [fi:lə] zu „viel“ wäre aber bei einer anderen Fortsetzung doch eine ganz andere Zuordnung zu vollziehen. Wenn näm-

lich als zweites Wort käme „es“ oder „das“ und nachher noch eine als Verbzusatz zu „fallen“ mögliche Partikel wie „ein“ oder „auf“, so würde die phonische Wortgestalt [ˈfi:lə] als „fiele“ identifiziert, also als Personalform zu „fallen“, Konjunktiv II, 3. Person Singular (etwa in „Fiele es jemandem ein ...“ oder „Fiele das euch auf, wenn ...“).

Je mehr Wörter identifiziert und befriedigend in ein grammatisches wie semantisches Muster eingeordnet sind, desto eindeutiger werden die jeweils noch fälligen Entscheide, und wenn eine ganze Proposition zu Ende ist (Fassungen A und B), so steht die Gesamtbedeutung dieser Proposition praktisch fest. Bei (C) steht jedenfalls fest, daß der gesamte siebenwortige Ausdruck, (evtl. noch ergänzt durch ein attributiv angeschlossenes Präpositionalgefüge, z. B. „Viele heute in Apotheken frei käufliche Schmerzmittel von nicht geringer Giftigkeit und Verführungskraft“) als ein Satzglied (am wahrscheinlichsten als Subjekt) zu einem noch kommenden Verb einzuordnen sein wird.

Schwer zu beantworten ist auch die Frage, von welchem Punkt an (neben der weitergehenden automatisierten Verarbeitung) erste Resultate auch an das Bewußtsein gemeldet werden – wodurch dann oft auch schon eine inhaltliche Reaktion hervorgerufen wird. Das kann offenbar von Hörer zu Hörer und von Textstück zu Textstück sehr stark variieren. Es wird spätestens dann eintreten, wenn eine ganze Proposition verarbeitet worden ist – es kann aber auch schon erfolgen, wenn erst ein Satzglied oder z. B. eine Konjunktion oder eine Satzpartikel verarbeitet worden sind, z. B. „Diese dummen Sprüche“ oder „Wenn aber ...“ oder „Immerhin ...“.

2.5 Erwartungsbildung – lineares Fortschreiten – häufige Rückgriffe und Modifikationen

Unbestreitbar ist, daß der Verarbeitungsprozeß zwar linear fortschreitet, daß aber jederzeit rückgreifende Korrekturen möglich sind. Unbestreitbar ist vor allem, daß ständig Erwartungen für das noch Kommende gebildet werden und daß diese Erwartungen dann je nach dem wirklich Kommenden entweder bestätigt oder modifiziert oder als völlig falsch ausgeschaltet (vergessen) werden.

Solches Bilden von Erwartungen ist schon anzunehmen beim Fortschreiten von einem Wort zum andern im automatisierten Verarbeitungsprozeß. Die Erwartungen werden oft auch schon an das Bewußtsein gemeldet, sobald ein in sich verstehbares und einigermaßen vollständiges Stück Text aufgenommen ist – also jedenfalls, wenn eine Proposition zu Ende ist, oft auch schon nach einem inhaltlich gewichtigen Satzglied oder einer gewichtigen beordnenden oder unterordnenden Konjunktion („Aber ... Wenn allerdings ...“).

rer Position. Dabei kann es durchaus sein, daß bei ein und demselben Leser für verschiedene Wörter, je nach deren Häufigkeit und Vertrautheit, verschiedene Zuordnungsmodelle bestehen.

2.7 Lesen bei sekundärer Position der graphischen Wortgestalten, mit Beispiel

Beim Anfänger im Lesen, beim noch ungeübten Leser (gleichgültig ob Kind oder Erwachsener) besteht offenbar in erster Linie das Zuordnungsmodell mit sekundärer Position der graphischen Wortgestalten (siehe S. 39–40): die direkte und relativ sicherste Zuordnung besteht zwischen der Bedeutungsseite des Wortes und der phonischen Wortgestalt – diese Zuordnung wird ja bei allem Hörverstehen und eigenen Sprechen immer wieder benutzt und damit bestätigt und geschult. Lesenlernen wie Schreibenlernen bestehen daher darin, daß zu den vorhandenen phonischen Wortgestalten auch die entsprechenden graphischen Wortgestalten gelernt werden und daß man von den graphischen Wortgestalten, die man vor sich sieht, wieder zu den phonischen Wortgestalten und über sie zu den Bedeutungsseiten der betreffenden Wörter kommt.

Hier mag ein etwas ausführlicher dargestelltes Beispiel hilfreich sein. Ein Junge, 5 Jahre und 8 Monate alt, hatte sich die Kenntnis der Buchstaben (vor allem der Großbuchstaben) in Eigentätigkeit erworben, ausgehend von seinem Namen und von Wörtern für die Empfänger seiner Zeichnungen, die ihm die Kindergärtnerin oder seine älteren Geschwister vor seinen Augen auf die Zeichnungen schreiben mußten, die er hergestellt hatte und verschenken wollte. Er beobachtete jeweils diese Schreibttätigkeit genau, verglich die entstehenden Wortbilder (die nur aus Großbuchstaben bestanden, wie das für Aufschriften auf Kinderzeichnungen üblich war) und kommentierte laufend. Die Schreibenden mußten ihm jeweils nur bestätigen, ob er die einzelnen Buchstaben richtig identifiziert und benannt hatte.

Nun saß der Junge eines Tages in Gegenwart seines Vaters am Rundfunkempfänger, bei dem damals auf der beleuchteten Plexiglasscheibe noch die Namen der Sender in Großbuchstaben aufgedruckt waren. Auf einmal las er und sprach dazu (völlig spontan, der Vater hatte ihn weder dazu aufgefordert noch half er ihm irgendwie dabei): B – BA – BAS – BASE (mit langem geschlossenem e) – BASEL (ebenfalls mit langem geschlossenem e, also das -el nicht als Endsilbe erkannt) – und dann sofort: „aha, Basel“ (mit kurzem a und silbischem l als Endsilbe, wie in ostschweizerischer mundartlicher Aussprache üblich); der Ortsname „Basel“ war ihm nämlich bekannt, die Familie hatte dort Freunde, und er war schon einmal bei ihnen gewesen.

Das erfolgreiche Abrufen der Bedeutungsseite des Wortes aus dem Gedächtnis wurde also dokumentiert durch ein „aha“ und die Produktion der vertrauten, üblichen phonischen Wortgestalt, in Korrektur der vorher mit Hilfe der Buchstaben aufgebauten, etwas andern phonischen Gestalt. Der Weg führte also eindeutig von der graphischen Wortgestalt über eine probierend aufgebaute phonische

Wortgestalt zur „richtigen“ phonischen Wortgestalt und damit zugleich zur Bedeutungsseite. Der Junge baute auf Grund der gelesenen Buchstaben sukzessive eine mögliche phonische Wortgestalt auf, diese wurde (natürlich in völlig unbewußter Tätigkeit) mit allen ihr einigermaßen ähnlichen phonischen Wortgestalten verglichen, die der Junge schon im Kopf gespeichert hatte – und sobald eine phonische Wortgestalt gefunden war, deren Bedeutungsseite er kannte und die ihn daher befriedigte, verbalisierte er dieses „Aha-Erlebnis“, indem er nun die übliche, ihm vertraute phonische Wortgestalt für diesen Ortsnamen produzierte.

Natürlich muß dieses probeweise Aufbauen einer phonischen Wortgestalt aus der graphischen Wortgestalt nicht immer von den Einzelbuchstaben ausgehen, es kann auch an ganzen Buchstabengruppen ansetzen. Das „Aha-Erlebnis“ kommt aber immer dann, wenn zu der graphischen Wortgestalt eine phonische Wortgestalt gefunden ist, deren Bedeutungsseite im betreffenden Zusammenhang ein befriedigendes Verständnis ergibt. Voraussetzung ist also der schon vorhandene Zusammenhang von Bedeutungsseite und phonischer Wortgestalt, und das Lesen läuft von der graphischen Wortgestalt über die phonische Wortgestalt zu den Bedeutungsseiten der Wörter.

Es ist hier nicht der Ort, um die verschiedenen möglichen Wege nachzuzeichnen, auf denen die Kinder beim Lesenlernen und Schreibenlernen die Verbindung der phonischen Wortgestalten mit graphischen Wortgestalten erwerben (und dadurch mit der Zeit auch die direkten Verbindungen von den graphischen Wortgestalten zu den Bedeutungsseiten der Wörter). Diese Wege können von einem Kind zum andern sehr verschieden sein, je nach dem intellektuellen Gesamt-Habitus der Kinder, ja je nach deren Gesamt-Charakter. Tatsache ist, daß die phonischen Wortgestalten zunächst und ggf. längere Zeit in der Mitte stehen und daß der Weg zu den Bedeutungsseiten der Wörter über sie führt. Das ist auch der Grund, warum Kinder und überhaupt Lese-Anfänger zunächst ganz spontan laut lesen: das laute Lesen, das klingende Hinstellen der phonischen Wortgestalten ist die beste Hilfe, um die zugehörigen Bedeutungsseiten der Wörter richtig aufzurufen.

Diese Priorität des lauten Lesens mag für manchen Erwachsenen, der normalerweise still liest (und oft eine gewisse Scheu hat, sich durch lautes Lesen zu exponieren), zunächst seltsam erscheinen. Sobald man aber auch solchen erwachsenen Lesern einen Text vorlegt, bei dem sie die graphischen Wortgestalten nicht ohne weiteres erkennen (z. B. einen Kindertext mit eigenwilliger Rechtschreibung und ohne Wortgrenzen, wie im Beispiel auf S. 17, oder einen Brief in einer schwer leserlichen Handschrift), beginnen auch diese Leser (wieder) laut oder mindestens halblaut zu lesen: sie stellen die jeweils entzifferten Wörter in ihrer phonischen Gestalt vor sich hin, oft zuerst probeweise, wie sie es einst als Kinder und Lese-Anfänger taten.

2.8 Lesen bei äquivalenter oder primärer Position der graphischen Wortgestalten

Je mehr Übung im Lesen nun jemand hat, umso mehr festigen sich auch die direkten Verbindungen zwischen den graphischen Wortgestalten und den Bedeutungsseiten der Wörter. Dabei kommt es nicht so sehr darauf an, ob die graphischen Wortgestalten in äquivalenter oder in primärer Position sind – wesentlich ist, daß der Lesende direkt von den graphischen Wortgestalten zu den Bedeutungsseiten der Wörter kommt. Dadurch wird die Beschleunigung des Lesens möglich, die schon in Abschnitt 2.6 dargestellt wurde (oben S. 54–55): das Zusammennehmen und simultane Erfassen von zwei, drei, vier und noch mehr Wörtern, das Lesen in „Leseportionen“, die eine ganze Zeile oder sogar mehrere Zeilen umfassen – und insgesamt ein Lesetempo, das nicht mehr an das Tempo der Sprechwerkzeuge beim lauten oder auch halblauten Lesen („Lesen mit Lippenbewegungen“) gebunden ist.

2.9 Das „innere Hören“ generell; Grenzen der Lese-Geschwindigkeit

In Kursen für schnelles Lesen wird nicht selten den Lernenden ausdrücklich empfohlen, sich das oft noch vorhandene artikulatorische Nachvollziehen der gelesenen Wörter (wenn es auch nur noch durch oft unmerkliche Lippenbewegungen erfolgt) völlig abzugewöhnen. Tatsächlich läßt sich auf diese Weise das Lesetempo steigern, bis zum „überfliegenden Lesen“, bei dem man gar nicht mehr allen einzelnen Zeilen folgt, sondern aus jedem Abschnitt oder jeder halben Seite nur noch einige wichtig erscheinende Wörter und Wortblöcke liest, mit besonderer Aufmerksamkeit auf Fachausdrücke, Namen, Zahlen usw., so daß man ein ungefähres Bild vom Inhalt des Textes bekommt.

Durch solches reines Schnelligkeitstraining kann aber auch die Genauigkeit des Lesens leiden, und ganz bestimmt leidet der Spaß am Lesen darunter. Wer einen Roman liest, der ihm gefällt (nicht nur im Inhalt, sondern auch in der sprachlichen Gestaltung), der will dieser sprachlichen Gestaltung folgen, nur so hat er das richtige Vergnügen daran. Das gilt noch viel mehr für alles Lesen von Texten in Versen, wo das Erfahren der Versrhythmen und der Reime oft ebenso wichtig ist wie die Kenntnisnahme der Inhalte und wo daher alle Wörter innerlich gehört werden wollen, in ihren vollen phonischen Wortgestalten, und demgemäß ein bestimmtes Lesetempo nicht überschritten werden darf.

Was man am allerwenigsten ausschalten darf (und ausschalten kann) ist auch bei sehr schnellem Lesen das Aufbauen von zum Text passenden Stimmführungsgestalten: zur Abgrenzung der Sätze („Ganzsätze“, als Intonations- und Mitteilungseinheiten) und nicht selten auch für das richtige

Verständnis der gedanklichen Zusammenhänge zwischen Propositionen (die als Teilsätze in manchen Ganzsätzen verknüpft sind). Das gilt besonders für viele Arten von Konzessivsätzen (= Propositionen, die etwas darstellen, was hier erwartet werden könnte, aber gerade nicht eintritt, keine Geltung hat bzw. haben soll). Ein Beispiel:

Jetzt kannst du mir erklären, was du willst

- ↗ ich kann dir dann vielleicht helfen.
- ↘ das nützt alles nichts mehr, mein negatives Urteil in dieser Sache steht fest.

Wenn die beiden ersten Propositionen zu einer Fortsetzung wie der oben angegebenen gehören, ist die Stimmführung „erklären, was du willst“; die Betonung liegt auf „erklären“, und die Gesamtaussage ist positiv: der Angesprochene wird aufgefordert, zu erklären, was er möchte.

Gehören aber die ersten zwei Propositionen – bei genau gleichem Wortlaut – zu einer Fortsetzung in der unten angegebenen Art, so liegt die Betonung auf „was du willst“; die Gesamtaussage ist negativ: der Angesprochene soll keineswegs erklären, was er will, sondern er soll die Nutzlosigkeit aller derartigen Erklärungen einsehen (und daher auch nicht mehr weiter solche Erklärungen vorbringen).

Aber auch abgesehen von solchen besonderen syntaktischen Zusammenhängen ist das Gliedern des gelesenen Textes durch das Vorstellen (das „innere Hören“) entsprechender Stimmführungsgestalten – vor allem für die Satzschlüsse – nicht nur für ein Lesen mit ästhetischen und emotionalen Ansprüchen, sondern schon für jedes nicht ganz ungenaue rein informative Lesen wichtig.

Es geht dabei – um das ganz deutlich zu machen – keineswegs um ein lautes oder auch nur halblautes Lesen, sondern um ein rein „inneres Hören“, das auch viel schneller ablaufen kann als die tatsächliche, artikulatorische Produktion entsprechender Stimmführungsgestalten.

Aber auch das „innere Hören“ aller einzelnen Wörter (das gedankliche Aktivieren der in der Sprachkompetenz gespeicherten Muster der phonischen Wortgestalten) kann schneller ablaufen als das tatsächliche, akustisch-artikulatorische Produzieren dieser phonischen Wortgestalten – und es ist dann meistens keine Hemmung, sondern eher eine Unterstützung des erfolgreichen Lesens. Es kann nämlich auch dazu dienen, das Lesetempo zu regulieren, so daß für die auf den Seiten 50–54 am Beispiel dargestellten Identifikationsakte, Kombinationsakte, Erwartungsbildungen, Rückgriffe und Korrekturen, bei allem automatisierten Ablauf, die nötige minimale Zeit gegeben wird.

Dabei kommt es auch gar nicht darauf an, daß für alle Wörter die korrekten phonischen Gestalten aktiviert werden. Dafür das folgende persönliche Beispiel:

Der Verfasser dieser Abhandlung las (in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts) in der Zeitung und in Geschichtsbüchern hie und da das Wort „Entente“. Er wußte dabei durchaus, daß mit diesem Wort die Länder gemeint waren, die im Weltkrieg gegen Deutschland und Österreich-Ungarn gekämpft hatten (im „Weltkrieg“ – damals konnte man noch nicht ahnen, daß nach weniger als zwei Jahrzehnten wieder ein Weltkrieg ausbrechen würde und man von da an präzisieren müsse „im Ersten Weltkrieg“ – im Zweiten Weltkrieg“). Er hörte aber dieses Wort „Entente“ innerlich immer mit einer Aussprache gemäß den deutschen Verhältnissen zwischen Buchstaben und Lauten, also [en'tente] und das beeinträchtigte sein Leseverständnis gar nicht. Erst einige Jahre später, in einer oberen Gymnasialklasse, als das Wort im Geschichtsunterricht einmal vorkam, wurde ihm klar gemacht, daß es ein französisches Wort sei, ausgesprochen [ätät] und daß es mit „s'entendre, sich verständigen, sich verstehen“ zusammenhänge.

3. Stadien bei der Herstellung geschriebener Texte; was ist wie wichtig?

3.1 Verschulte und natürliche (lebenspraktische) Schreibsituationen

Nach der eingehenden Analyse der Leseprozesse ist nun der Prozeß des Schreibens etwas näher zu betrachten, auch wenn hier nicht wie für das Lesen eine psycholinguistische Analyse an Beispielen geboten werden kann, sondern nur eine mehr praktische Betrachtung der verschiedenen Stadien beim Herstellen geschriebener/gedruckter Texte.

Dabei wird grundsätzlich nicht von der artifiziellen, verschulten (man kann sogar sagen: der oft sprachwidrigen) Situation ausgegangen, daß ein Schüler neben 20 anderen in der Klasse sitzt und nach dem Diktat des Lehrers einen Text zu schreiben hat (d. h. daß er aus dem vom Lehrer gesprochenen Text die phonischen Wortgestalten zu identifizieren hat, diesen phonischen Wortgestalten die korrekten graphischen Wortgestalten zuzuordnen und diese graphischen Wortgestalten in möglichst leserlicher Schrift auf das Papier zu setzen hat).

Als verschult und oft sogar sprachwidrig ist diese Situation zu bezeichnen, weil sonst kein vernünftiger Mensch einen Text in einem von außen vorgeschriebenen Tempo (nämlich dem Diktiertempo des Lehrers, ohne Unterbrechungsmöglichkeit) in einem Zuge schreibt und diesen Text nach kurzem Durchlesen und Überprüfen sofort einem andern zwecks Beurteilung der Rechtschreib-Korrektheit vorlegt – und zwar ohne eine evtl. nötige Nachfrage bei einem, der es wissen kann, und ohne eventuelle Konsultation von gedruckten Hilfsmitteln.

Wer im praktischen Leben etwas schreibt, der stellt nicht in einem Zuge und ohne die Möglichkeit der Benutzung von Hilfsmitteln einen abgabereifen Text her. Das gilt auch für die Sekretärin, wenn sie nach Diktat ein Stenogramm aufnimmt: bei der Umwandlung des Stenogramms in einen maschinengeschriebenen Brief, der dann hinausgehen soll, steht sie nicht mehr unter dem direkten Zeitdruck des Diktierenden. Sie kann an beliebigen Stellen das Schreiben unterbrechen, in einem Wörterbuch nachsehen usw., und erst am Ende legt sie den Brief (oder generell den ins reine geschriebenen Text) demjenigen vor, der sie mit dem Schreiben beauftragt hat. Und wenn – wie heute meistens – nach Tonband geschrieben wird, ist der/die Schreibende im Tempo frei, kann beliebig unterbrechen, das Band zurückspulen für genaues Hören, kann in Hilfsmitteln nachsehen oder bei Kollegen nachfragen.

3.2 Stadien des Schreibens in den praktischen Schreibsituationen

In den allermeisten Schreibsituationen des praktischen Lebens, abgesehen von der oben geschilderten Arbeit einer Sekretärin, steht der Schreibende aber gar nicht vor der Aufgabe, einen schon fertig formulierten Text in korrekter Rechtschreibung zu Papier zu bringen. Er steht vielmehr vor der Aufgabe, etwas ihm Vorschwebendes (evtl. etwas ihm von andern Erzähltes oder Geschildertes, ihm von andern Aufgetragenes) überhaupt erst in Worte zu fassen und schriftlich festzuhalten.

Zu diesem Zweck macht der Schreibende nun zuerst einen Entwurf, und dabei sucht er in erster Linie nach einer möglichst überzeugenden Reihenfolge aller einzelnen Bestandstücke des darzustellenden Ablaufs, Sachverhalts, Gedankenzusammenhangs für den zu schreibenden Text. Meistens macht er ohnehin zuerst im Kopf (oder auch auf dem Papier, in Stichworten) einen Plan; dann formuliert er, diesem Plan folgend oder ihn im Schreiben verändernd, die aufeinanderfolgenden Sätze des Textes. Er sucht dabei auch schon nach den jeweils am besten geeigneten Wörtern, aber deren genaue graphische Gestalten brauchen ihn noch wenig zu kümmern. Er kann sie so schreiben, wie er will, z. B. in abgekürzter Form – wenn er nur beim Durchlesen und Überarbeiten des Entwurfs überall noch mühelos erkennt, welches Wort er hier geschrieben hat. Er greift daher auch oft zurück, er streicht etwas schon Geschriebenes durch, ersetzt es durch anderes, nimmt Umstellungen vor usw.

Erst wenn er mit der Reihenfolge und dem Aufbau aller Sätze und der Wahl aller Wörter zufrieden ist, evtl. nach einem zweiten oder dritten Entwurf, macht er sich an die Herstellung einer Textfassung, die er nun als „gültig“ einem andern vorlegt, z. B. als Brief einem Empfänger, als Bericht oder Rapport einem Vorgesetzten usw. Und auch wenn jemand im Lauf von wenigen

Stunden unter Aufsicht von der ersten Textplanung bis zu einem abgabereifen Text kommen muß (bei einer schriftlichen Prüfung), fängt er meistens mit einem Plan und einem Stück Entwurf an, bis er richtig im Schreiben „drin“ ist und sich nun zutraut, direkt ins Reine zu schreiben.

3.3 Zum Stellenwert orthographischer Korrektheit, je nach Situation

Es ist auch sehr begründet, daß man beim Entwerfen noch gar nicht auf die ganz genaue Produktion der korrekten graphischen Wortgestalten achtet (weder im Blick auf die Rechtschreibung noch auf die Schönheit der Schrift). Das Schreiben geht ohnehin viel langsamer als das Denken (und das oft mit diesem verbundene innere Sprechen), und man versucht daher richtigerweise möglichst viel Aufmerksamkeit und Konzentration auf den Inhalt und die „innere Form“ des Textes zu verwenden (Aufbau, Wortwahl, Stil) – und möglichst wenig Energie für die „äußere Form“ abzugeben (nämlich Rechtschreibung in den Details, Kommasetzung, schöne oder mindestens gut leserliche Schrift).

In sehr vielen Schreibsituationen obliegt ja das Herstellen einer auch graphisch tadellosen Fassung gar nicht mehr demjenigen, der den Text in Inhalt und innerer Form geschaffen hat. Man gibt sein Manuskript jemandem zum Abschreiben, und man kontrolliert nur noch das Ergebnis. Bei Texten, die gedruckt werden, erfolgt dazu noch eine Überprüfung und ggf. Bereinigung durch einen Lektor oder Redaktor (nach Möglichkeit im Kontakt mit dem Autor und mit dessen Einverständnis), und die Herstellung der in allen Einzelheiten korrekten graphischen Gestalt obliegt weder dem Autor noch dem Lektor oder Redaktor, sondern dem Setzer und dem Korrektor in der Druckerei, nur für die letzte Kontrolle sind wieder Autor und Lektor bzw. Redaktor zuständig.

Diese Verschiedenheit der Schreibsituationen (Schreiben eines Privatbriefs – Schreiben eines Berichtes in einem Betrieb – Schreiben für den Druck, oft berufsmäßig – Herstellen von Druckfassungen nach vorgegebenen Manuskripten, berufsmäßig, mit hohen Ansprüchen an die orthographische Korrektheit und auch an die Ästhetik der Druckgestaltung) sollte man bei aller Beurteilung der Angemessenheit von Schreibweisen und daher auch bei allen Diskussionen über Rechtschreibung und Rechtschreibreform nie aus den Augen verlieren.